

Περίληψη

Ο κύριος στόχος της έρευνας εστιάζεται στη διερεύνηση των απόψεων τελειόφοιτων μαθητών του Γενικού Λυκείου σχετικά με τις μορφές αντίστασης και αντίδρασης, προϋπάρχουσες και νέες, στο χώρο του σχολείου. Με την έρευνα επιδιώκεται, επίσης, να προσδιοριστούν τα στοιχεία εκείνα που πραγματώνουν τις μορφές αντίστασης των μαθητών, μελετώντας κυρίως τη σχέση με την οικογένεια, τους συνομήλικους, τον εκπαιδευτικό, την επίδοση στη σχολική τάξη καθώς και με την πίεση των πανελλαδικών εξετάσεων. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τις μορφές αντίστασης είναι η κοινωνική έρευνα με την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τις μορφές αντίστασης των μαθητών με τα βασικά χαρακτηριστικά τους, όπως και τη σχέση των απόψεων αυτών με την οικογένεια, με τους εκπαιδευτικούς, την επίδοση και το άγχος των επερχόμενων εξετάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Μαθητές, Αντίσταση, Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Abstract

The main purpose of this study focuses on the investigation of high school seniors' opinion about the forms of resistance and opposition, preexisting and new ones, in the school field, as well as in the entire Greek educational system. Furthermore, by this research it is pursued the definition of those elements that actualize the students' forms of resistance, mainly by delving into the relation with family, peers, teachers, the academic achievements and the Pan-Hellenic Examinations. The chosen method for this study is the social inquiry with the technique of semi – structured interview. The research results designate the forms of resistance among the students and their basic characteristics in a relation with family, teachers, academic achievements and the stress for the upcoming results.

Key – Words: Students, Resistance, Educational System.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Abstract.....	2
Εισαγωγή.....	5
Α΄ Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	8
Αποσαφήνιση Βασικών Εννοιών.....	8
1.1 Παιδεία – Μόρφωση – Αγωγή – Εκπαίδευση.....	8
1.2 Κοινωνικοποίηση.....	11
1.3 Αντίφαση – Αντίσταση.....	13
1.4 Κοινωνική Ομάδα Μαθητών.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	16
Η Μαρξιστική Αντίληψη της Εκπαίδευσης.....	16
2.1 Θεωρίες στα πλαίσια του Κριτικού Μαρξισμού.....	16
2.1.1 Antonio Gramsci.....	16
2.1.2 Paulo Freire.....	20
2.2 Θεωρίες Αναπαραγωγής.....	23
2.2.1 P. Bourdieu και J. – Cl. Passeron.....	23
2.2.2. Louis Althusser.....	26
2.3 Θεωρίες Αντίστασης.....	29
2.3.1 Paul Willis.....	29
2.3.2 Henry Giroux.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	36
Η Θεωρία της Αντίστασης του M. Apple.....	36

3.1 Ιδεολογία, Ηγεμονική Κουλτούρα και Αναλυτικά Προγράμματα.....	36
3.2 Ανισότητα και Αναπαραγωγή στην Εκπαίδευση.....	42
3.3 Αντίσταση και Μορφές Αντίστασης στη Σχολική Τάξη	51
Β' Μέρος: Έρευνα.....	60
1. Σκοπός της Έρευνας.....	61
2. Μεθοδολογία.....	61
2.1 Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών.....	61
2.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	62
2.3 Το δείγμα της έρευνας.....	64
2.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	67
2.5 Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας.....	68
3. Περιγραφή των συνεντεύξεων.....	69
4. Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	71
4.1 Αιτίες που οδηγούν στην αντίσταση.....	71
4.2 Τρόποι και μορφές αντίστασης στο χώρο του σχολείου.....	76
4.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την αντίσταση στο χώρο του σχολείου.....	79
Πορίσματα της έρευνας – Γενικά Συμπεράσματα.....	85
Ενδεικτική Βιβλιογραφία.....	90

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εστιάζει στο έργο του αμερικανού κοινωνιολόγου της εκπαίδευσης Michel Apple. Ο M. Apple είναι παγκοσμίως φήμης ερευνητής και καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Wisconsin, με αντικείμενο διδασκαλίας και έρευνας τα Αναλυτικά Προγράμματα και την Εκπαιδευτική Πολιτική.

Στο πλαίσιο της έρευνάς του ασχολήθηκε με το πώς η κυρίαρχη κουλτούρα και η ηγεμονική ιδεολογία διαμορφώνουν τα εκάστοτε προγράμματα σπουδών, με συνέπειες στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση στους άμεσα εμπλεκόμενους, δηλαδή τους μαθητές. Οι μαθητές, εκφράζοντας τη δυσαρέσκειά τους και την ένστασή τους απέναντι στο σύστημα, προχωρούν σε διάφορες αντιδράσεις οι οποίες μεταφράζονται ως «αντιστάσεις» κατά του εκπαιδευτικού συστήματος και της κυρίαρχης ιδεολογίας και, εντέλει, κατά του υπάρχοντος παραγωγικού και οικονομικού συστήματος.

Το σύστημα αυτό εξυπηρετεί και παράγει εν τη γενέσει της μια άνιση κοινωνία αξιών, στάσεων και απόψεων. Αυτή η άνιση κοινωνία αναπαράγει τοιουτοτρόπως μία κυρίαρχη κουλτούρα των οικονομικά ισχυρών που διασφαλίζει και προωθεί την ήδη ανώτερη κοινωνικά τάξη, κατατομώντας αντιστοίχως τους κοινωνικά αδυνάτους μη παρέχοντάς τους ευκαιρίες για οποιαδήποτε είδους ανέλιξη.

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη μελέτη και αποσαφήνιση των μορφών αντίστασης των μαθητών κατά του εκπαιδευτικού συστήματος, επεξηγώντας επίσης τους παράγοντες και τις αιτίες που επιδρούν σε αυτή την αντίσταση.

Στο πρώτο μέρος, η εργασία εστιάζεται στη θεωρία της αντίστασης. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η αποσαφήνιση και διευκρίνιση των όρων «Παιδεία», «Μόρφωση», «Αγωγή», «Κοινωνικοποίηση» και «Κοινωνική Ομάδα Μαθητών», συσχετιζόμενες με το σχολικό συγκείμενο και στη συνέχεια διευκρινίζονται οι όροι «Αντίφαση» και «Αντίσταση», οι οποίοι αποτελούν την ουσία της έρευνας για τον M. Apple, όσον αφορά στις σχολικές πρακτικές.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, επιχειρείται μια σύντομη αναφορά και ανάλυση της θεωρίας της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής ανισότητας που εμπίπτει στον μαρξιστικό τρόπο σκέψης. Η μελέτη εστιάζεται στις θέσεις του Antonio Gramsci και του Paulo Freire, αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ανατραπεί το υπάρχον άνισο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια, μελετώνται οι θεωρίες αναπαραγωγής, με κυριότερους εκπροσώπους τους Pierre Bourdieu, Jean - Claude Passeron και Louis Althusser. Η θεωρία τόσο του πολιτιστικού κεφαλαίου όσο και των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους έχουν ασκήσει μεγάλη επιρροή στη μετέπειτα θεωρία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και των αιτιών που τις προκαλούν. Τέλος, αναλύονται οι θεωρίες της αντίστασης, όπως εκφράστηκαν από τον Paul Willis και τον Henry Giroux. Ο P. Willis με την έρευνά του ανέδειξε τους τρόπους αντίστασης των μαθητών στο σχολείο και την μετέπειτα εργασιακή τους πορεία (κυρίως των μαθητών που προέρχονται από την εργατική τάξη), ενώ ο H. Giroux πραγματεύτηκε τη σχέση θεωριών αναπαραγωγής και αντίστασης και την ανάγκη για μια νέα θεωρία της αντίστασης.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η θεωρία της αντίστασης του M. Apple και ο ρόλος της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η θεωρία της αντίστασης αφορά στις ενέργειες των μαθητών κατά του εκπαιδευτικού συστήματος, εντός της σχολικής τάξης, και πώς κοινωνικο-οικονομικά κριτήρια επηρεάζουν τον τρόπο αντίστασης των μαθητών.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει έρευνα αναφορικά με τον τρόπο που οι μαθητές εκδηλώνουν την αντίστασή τους στο σύστημα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την ποιοτική τεχνική της ημι – δομημένης συνέντευξης. Ο σκοπός της έρευνας εστιάζεται στη διερεύνηση των μορφών αντίστασης των μαθητών στο χώρο του σχολείου, καθώς και στις αιτίες και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Στο τέλος της εργασίας επιχειρείται αξιολόγηση των πορισμάτων της έρευνας και εξαγωγή των συμπερασμάτων για την εκπαίδευση.

Α' ΜΕΡΟΣ:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο

Αποσαφήνιση Βασικών Εννοιών

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μια σύντομη αποσαφήνιση βασικών εννοιών που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη. Συγκεκριμένα, θα αποσαφηνιστούν οι έννοιες «παιδεία», «μόρφωση», «αγωγή», «εκπαίδευση», «κοινωνικοποίηση» και, τέλος, το περιεχόμενο της «κοινωνικής ομάδας των μαθητών». Αυτή η διευκρίνιση κρίνεται αναγκαία, καθώς πρόκειται για έννοιες οι οποίες κατέχουν σημαντική θέση στο έργο του Michael Apple.

1.1 Παιδεία – Μόρφωση – Αγωγή – Εκπαίδευση

Η διάκριση μεταξύ των όρων «παιδεία», «μόρφωση», «αγωγή» και «εκπαίδευση» έχει αποτελέσει πεδίο διαμάχης μεταξύ των θεωρητικών. Κατά τον Καζεπίδη (1991: 106), οι όροι «παιδεία και μόρφωση δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένες ενέργειες, διαδικασίες ή λειτουργίες όπως οι όροι 'διδασκαλία' και 'εκπαίδευση'. [...] Οι ενέργειες έχουν αρχή, μέση και τέλος, ενώ η παιδεία και η μόρφωση δεν ανήκουν στην κατηγορία των όντων που μπορούν να έχουν αρχή και τέλος». Μάλιστα, δεν υπάρχει κάποια ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στις έννοιες «παιδεία» και «μόρφωση», αντιθέτως η σχέση μεταξύ τους είναι ταυτολογική.

Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, η διαδικασία της παιδείας και της μόρφωσης δεν μπορεί να «συμβεί» θέτοντας κάποιο χωροχρονικό πρόγραμμα · πρόκειται για διαδικασίες που διαρκούν εφ' όρου ζωής. Οι συγκεκριμένοι όροι ενέχουν μια γενικότητα, η οποία γίνεται εύκολα αντιληπτή και στην καθημερινή πρακτική (Καραφύλλης, 2007: 45). «Η παιδεία αναφέρεται στη γενική μόρφωση που λαμβάνει ο άνθρωπος καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και συμπληρώνεται από πολλούς μορφωτικούς παράγοντες. Χώρος της παιδείας δεν είναι μόνο το σχολείο αλλά και η οικογένεια και η κοινωνία» (Νικολάου, 2009: 87). Άρα, η παιδεία δεν «πραγματοποιείται» μόνο στο χώρο του σχολείου, αλλά σε όλες της εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής με κοινωνικοποιητικές διαστάσεις.

Για τον όρο «παιδεία» δεν είναι εύκολο να εξαχθεί ένας γενικευμένος, ολοκληρωμένος και σαφής ορισμός, γεγονός που οφείλεται στην αοριστολογική του φύση. Σύμφωνα με τον Κουμάκη (2001), στην ερώτηση του τι ακριβώς μπορεί να είναι η «παιδεία», οι απαντήσεις που έχουν δοθεί είναι αρκετές και διαφορετικές μεταξύ τους, με κάποια έστω στοιχεία σύγκλισης. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η «παιδεία» χρησιμοποιείται ως ταυτόσημη της «μόρφωσης», ως συνώνυμο της εκπαίδευσης και του πολιτισμού και ως αναφορά στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ανθρώπου (Κρίβας, 2007). Έτσι, η παιδεία «δεν είναι μόνο μια οργανωμένη προσπάθεια, με τη χρησιμοποίηση ορισμένης μεθόδου, αλλά και κάθε σκόπιμη ενέργεια που τείνει να αναμορφώσει τον άνθρωπο ηθικά, πνευματικά και σωματικά» (Κουμάκης, 2001: 35). Συχνά, παρατηρείται στη βιβλιογραφία μια ταύτιση μεταξύ των όρων «παιδεία» και αγωγή». Ωστόσο, η «αγωγή» αφορά στην καθοδήγηση των ατόμων με σκοπό τη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης νοοτροπίας και συμπεριφοράς που θα είναι γενικά αποδεκτές από τους θεσπισμένους κανόνες μιας κοινωνικής ομάδας. Συνεπώς, δεν πρόκειται μόνο για διαδικασίες με διαφορετικό στόχο. Η «παιδεία» και η «μόρφωση» ενέχουν πιο ουσιαστικό γνωστικό περιεχόμενο σε σχέση με την αγωγή (Καζεπίδης, 1991: 116-117).

Επομένως, ενώ η παιδεία είναι διαδικασία η οποία αποτελεί τον τελικό σκοπό μέσω στοχευμένων στρατηγικών, η αγωγή όχι μόνο δεν ταυτίζεται ως όρος μαζί της, αλλά αποτελεί μια διαμορφωμένη από τους θεσμούς του εκάστοτε κοινωνικού γίνεσθαι διαδικασία που αποσκοπεί στην παιδεία. Είναι κοινωνική κατασκευή που οδηγεί στην ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση του ανθρώπου στην κοινωνία. Χρησιμοποιούμε ως μέσο την αγωγή για να επιτευχθεί ο σκοπός της παιδείας. Η αγωγή προϋποθέτει έναν ορθό τρόπο ζωής και ένα σταθερό κώδικα συμπεριφοράς, οι οποίοι θα είναι αποδεκτοί από μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα και, κυρίως, από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Καζεπίδης, 1991: 117). Όμως, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι χωρίς τη διαδικασία της αγωγής, δεν μπορούμε να στοχεύουμε στην απόκτηση παιδείας (Καραφύλλης, 2007).

Εκτός από την «παιδεία» και την «αγωγή», παρατηρείται, επιπλέον, στη βιβλιογραφία και μια ταύτιση της «παιδείας» και της «εκπαίδευσης», όσον αφορά στο εννοιολογικό περιεχόμενο των όρων. Δίνεται ταυτολογική εξήγηση ανάμεσα στην «παιδεία» και την «εκπαίδευση», λανθασμένα ωστόσο, που κατά τον Καραφύλλη (2007: 65) «για αιώνες επέφερε τη μεγαλύτερη σύγχυση ανάμεσα στις δύο έννοιες και που ως ένα βαθμό συνεχίζει ακόμη να συγκαλύπτει το περιεχόμενό της (ενν. της παιδείας)». Η διαφορά έγκειται στο ότι η εκπαίδευση αποτελεί στοχευμένη διαδικασία μάθησης η οποία πραγματοποιείται στα σχολικά και εξωσχολικά ιδρύματα σε όλο το φάσμα των ηλικιών. Έχει σκοπό τη μετάδοση γνώσεων, κανόνων και τρόπων συμπεριφοράς και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Επιπλέον, είναι μέσο κοινωνικοποίησης για την ομαλή ενσωμάτωση του ατόμου και μαθητή στο κοινωνικό σύνολο (Νικολάου, 2009).

Συμπερασματικά, η μόρφωση, η αγωγή και η εκπαίδευση αποτελούν σκόπιμες διαδικασίες οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη μιας ολόπλευρης παιδείας, μέσω της ανάπτυξης των δεξιοτήτων, τη μετάδοση γνώσεων, την υιοθέτηση και εφαρμογή κωδικών και τρόπων συμπεριφοράς. Η παιδεία αποτελεί τον υπέρτατο στόχο, ενώ οι άλλες διαδικασίες χρησιμοποιούνται ως μέσα για την επίτευξη αυτού του στόχου.

1.2 Κοινωνικοποίηση

Ο όρος «κοινωνικοποίηση» άρχισε να χρησιμοποιείται για πρώτη φορά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα από τον E. Durkheim (Κρίβας, 2007; Κωνσταντίνου, 1997; Νικολάου, 2009). Σύμφωνα με τον Durkheim, η κοινωνικοποίηση αποτελεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη συλλογική και την ατομική συνείδηση και «περιλαμβάνει τις προγραμματισμένες και απρογραμμάτιστες, ενσυνείδητες και ασυνείδητες, ευθείες και πλάγιες διαδικασίες, μέσω των οποίων ο άνθρωπος μετατρέπεται σε μια κοινωνικοπολιτική προσωπικότητα σύμφωνα με τους κοινωνικούς και πραγματικούς όρους ζωής, όπως αυτοί ισχύουν σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή της ιστορικής πορείας της κοινωνίας» (Νικολάου, 2009: 72).

Πρόκειται, λοιπόν, για μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο, ακούσια ή εκούσια, εντάσσεται στο κοινωνικό σύστημα, εντός του οποίου μια συγκεκριμένη χωροχρονική στιγμή το ίδιο ανήκει. Σύμφωνα με τον Giddens (2002), το άτομο από απροστάτευτο ον μετατρέπεται σε ένα ον ενσυνείδητο και καλά πληροφορημένο με εκείνες τις δεξιότητες που η εκάστοτε κουλτούρα επιβάλλει με σκοπό να ενταχθεί ένα νέο πρόσωπο στον κλοιό της. Διαφορετικά, αυτό μπορεί να μεταφραστεί με όρους του T. Parsons (όπ. ανάφ. στο: Νικολάου, 2009: 73) ως «η εσωτερίκευση της κουλτούρας της συγκεκριμένης κοινωνίας μέσα στην οποία γεννήθηκε το άτομο». Όταν χρησιμοποιείται αυτός ο όρος, συχνά εμπεριέχει εννοιολογικά και τη διαδικασία εξέλιξης της προσωπικότητας του κάθε ατόμου (Κρίβας, 2007).

Μέσω της κοινωνικοποίησης, μεταδίδονται στο άτομο στάσεις, αξίες και κανόνες της εκάστοτε ισχύουσας κυρίαρχης κουλτούρας. Το άτομο μαθαίνει κανόνες συμπεριφοράς, ηθικής και κοινωνικής, οι οποίοι είναι αποδεκτοί και επιβαλλόμενοι από το κοινωνικό σύνολο (Νικολάου, 2009). Επιπλέον, το άτομο, κατά τη διαδικασία ανάπτυξής του, «παίρνει μέρος σε ένα διαρκώς διευρυνόμενο κόσμο, που απαρτίζεται από ένα πλήθος προσώπων, εικόνων, συναισθημάτων, προσδοκιών προδιαγραφών και απαγορεύσεων. Ο τρόπος που είναι συναρμολογημένος αυτός ο κόσμος, οι κανόνες που διέπουν την

οργάνωση, τη λειτουργία και τη διατήρηση της συνοχής του, οι παράγοντες που συντελούν στη μεταβολή του, η θέση του καθενός μέσα σ' αυτόν, καθώς και οι σχέσεις που το άτομο αναπτύσσει μ' αυτόν τον κόσμο και τα επιμέρους στοιχεία του, είναι πράγματα που το παιδί αγνοεί» (Νόβα – Καλτσούνη, 1996:11-12). Επομένως, η επιτυχής διαδικασία της κοινωνικοποίησης έχει τις βάσεις της στους κοινωνικούς θεσμούς και στα κοινωνικά περιβάλλοντα, υπό την προστασία των οποίων θα αναπτυχθεί το άτομο.

Καθώς η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου και δεν διακόπτεται, πέραν συγκεκριμένων συνθηκών, αυτή επηρεάζεται και προωθείται από τους λεγόμενους φορείς κοινωνικοποίησης. Οι φορείς κοινωνικοποίησης διακρίνονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Στους πρωτογενείς, και κυριότερους, φορείς κοινωνικοποίησης εμπεριέχεται η οικογένεια, καθώς είναι «η πρώτη κοινωνική ομάδα στην οποία συμμετέχει ο άνθρωπος, οικειοποιείται τις πρώτες ιδέες για τον κόσμο, είναι σε άμεση επαφή, επικοινωνία με όλα τα μέλη της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας και ταυτίζεται με αυτήν» (Νικολάου, 2009: 55). Οι δευτερογενείς φορείς κοινωνικοποίησης περιλαμβάνουν όλες εκείνες τις κοινωνικές ομάδες ή θεσμούς που δρουν έξω από τον κύκλο της οικογένειας. Τέτοιου είδους θεσμοί είναι το σχολείο και γενικότερα όλο το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Κοινωνικές ομάδες στους κύκλους των οποίων διενεργείται η διαδικασία της κοινωνικοποίησης ως δευτερεύοντες φορείς αποτελούν οι ομάδες συνομήλικων, οι συνάδελφοι στον εργασιακό χώρο, οι φίλοι με ίδια ενδιαφέροντα κ.ά. (Νικολάου, 2009).

1.3 Αντίφαση – Αντίσταση

Ο όρος «αντίφαση» αναφέρεται στη «διάρθρωση μιας πρακτικής στο σύνθετο σύνολο του κοινωνικού σχηματισμού. Οι αντιφάσεις μπορούν να είναι ανταγωνιστικές ή μη, σύμφωνα με το αν η κατάσταση υπερπροσδιορισμού τους είναι κατάσταση συγχώνευσης, συμπύκνωσης ή μετατόπισης» (Althusser, 2005: 250). Οι αντιφατικές πρακτικές μέσα στο κοινωνικό όλο εξαρτώνται ακριβώς από τη σημασία ή την ιδιότητα που τους προσδίδεται σε μια συγκεκριμένη χωροχρονική και κοινωνικοϊστορική συνθήκη.

Ο Louis Althusser «δανείζεται» την έννοια της αντίφασης από τον Sigmund Freud. Ο S. Freud χρησιμοποίησε την «αντίφαση» σε συνδυασμό με τους όρους «συγχώνευση», «συμπύκνωση» και «μετατόπιση» για να εξηγήσει τη σημασία των ονειρικών σκέψεων στο ονειρικό έργο, δηλαδή το πώς ορισμένα ονειρικά στοιχεία – σκέψεις «συμπιέζονται» σε μια εικόνα ή το πώς «μετατοπίζονται» από τη μια εικόνα στην άλλη, μεταβάλλοντας παράλληλα την ψυχική διάθεση (Freud, χ.χ., στο: Althusser, 2005).

Ακριβώς αυτόν τον ψυχικό υπερπροσδιορισμό του Freud χρησιμοποιεί και ο Althusser για να δώσει μια εξήγηση στις διάφορες μορφές του υπερπροσδιορισμού των αντιφάσεων στη μαρξιστική θεωρία της ιστορίας. Σε περιόδους σταθερότητας, οι όποιες αντιφάσεις μεταξύ των στοιχείων του κοινωνικού συνόλου «μετατοπίζονταν», δεν είχαν καμιά σημασία, σε αντίθεση με περιόδους αναταραχών, όπου αυτές οι αντιφάσεις μπορούσαν είτε να «συμπυκνωθούν» είτε να συγχωνευτούν σε μία κίνηση επανάστασης (Althusser, 2005).

Ο Althusser επιχειρεί να αναλύσει και να κάνει κατανοητή την έννοια της «αντίφασης» θέτοντας ως παράδειγμα το λενινιστικό θέμα του «πιο αδύνατου κρίκου», μια μεταφορά πρακτικού χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Lenin (Lenin, χ.χ., στο: Althusser, 2005: 94), μια αλυσίδα αξίζει όσο ο πιο αδύνατος κρίκος της. Αυτός που θέλει να έχει τον έλεγχο μιας κατάστασης πρέπει να επαγρυπνεί έτσι ώστε κανένα αδύνατο σημείο να μην κάνει τρωτό ή ευάλωτο το σύνολο του συστήματος, με τη λογική ότι όποιος θέλει να του επιτεθεί, πρέπει να

ανακαλύψει το αδύνατο σημείο που καθιστά εύθραυστη τη δυναμική της ομάδας.

Στο χώρο του σχολείου, όπως θα αναλυθεί στο τρίτο κεφάλαιο, η αντίφαση έγκειται στο γεγονός ότι, παρόλο που δημιουργούνται αντιστάσεις στη σχολική τάξη από τους μαθητές, οι ίδιες οι αντιστάσεις όχι μόνο δεν προκαλούν ανατροπή του υπάρχοντος κοινωνικού, παραγωγικού και οικονομικού συστήματος, αλλά αντίθετα συνεισφέρουν στην ενίσχυση και διαιώνισή του.

Όσον αφορά στην έννοια της αντίστασης, αυτή ορίζεται ως «οργάνωση της άμυνας για την απόκρουση εχθρικής επίθεσης ή για την αντιμετώπιση απειλής» και «εκδήλωση σταθερής εναντίωσης» (Μπαμπινιώτης, 2009: 113-114). Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, ο ορισμός που είναι χρήσιμος για την ανάλυση της έρευνάς μας είναι εκείνος της «εκδήλωσης σταθερής εναντίωσης».

Στην εργογραφία του M. Apple η έννοια της αντίστασης μετασχηματίζεται σε αντίδραση εναντίον του εκπαιδευτικού συστήματος, λαμβάνοντας προεκτάσεις εναντίον του εν ενεργεία κοινωνικού, ιδεολογικού και οικονομικού συστήματος. Οι μαθητές νιώθουν την ανάγκη να «αντισταθούν» και να «αντιδράσουν» στα πλαίσια αυτού του συστήματος, το οποίο έχει προδιαγράψει, βάσει του ιδεολογικού του χαρακτήρα και του κοινωνικού υποβάθρου των μαθητών, την οικονομική και κοινωνική τους ανέλιξη ή στασιμότητα. Οι τρόποι αντίστασης των μαθητών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος εκδηλώνονται με ποικίλους τρόπους.

1.4 Η οριοθέτηση της κοινωνικής ομάδας των μαθητών

Με τον όρο «κοινωνική ομάδα» νοείται ένα σύνολο ατόμων τα οποία χαρακτηρίζονται από:

- «οργάνωση, δηλαδή σκόπιμη λειτουργική σχέση μεταξύ τους,
- συνειδητοποιημένη ένταξη του Εγώ στο Εμείς, που έχει ως συνέπεια την απόκτηση ομαδικής συνείδησης και ταυτότητας, το κάθε άτομο έχει συνείδηση ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη ομάδα και ξεχωρίζει τον εαυτό του και ξεχωρίζεται από τους άλλους ως μέλος της ομάδας.
- αίσθηση πραγματοποίησης από κοινού κοινών σκοπών,
- αίσθηση κοινής ευθύνης (συνευθύνης),
- αντίληψη ειδικής θέσης, ειδικών ρόλων και ύπαρξης ιεραρχίας,
- συνειδητή υπακοή σε κοινούς κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας,
- συνοχή και δομή της ομάδας,
- αλληλοβοήθεια, αλληλεξάρτηση, αλληλεπίδραση και αλληλοσυμπλήρωση» (Ξωχέλλης, 1986: 17).

Οι μαθητές απαρτίζουν μια κοινωνική ομάδα με κοινές εμπειρίες, κοινά βιώματα, κοινούς στόχους, συγκεκριμένη δομή και με τον ίδιο κώδικα επικοινωνίας. Επηρεάζονται από την οικονομική και παραγωγική διαδικασία, χωρίς ωστόσο να εντάσσονται σε αυτή.

Κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση, ο μαθητής επηρεάζεται καθώς, δέχεται ερεθίσματα, και αντιδρά αναλόγως στις περιστάσεις και στις συνθήκες. Η επικοινωνία κατέχει σημαντικό ρόλο κατά την αλληλεπίδραση αυτή, επειδή αποτελεί το μέσο για ουσιαστική κατανόηση και ένταξη στην ομάδα. Εντός της ομάδας, τα μέλη είναι αλληλοεξαρτώμενα, καθώς έχουν τα ίδια βιώματα και την ίδια συμπεριφορά. Στόχος της ομάδας είναι η επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Δερβίσης, 1998: 17-18).

Κεφάλαιο 2^ο

Η Μαρξιστική Προσέγγιση της Εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Κατά τη μαρξιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης χρησιμοποιείται το «παράδειγμα» της παραγωγής ως ολιστικό σχήμα, καθώς και η διάκριση μεταξύ οικονομικής υποδομής και εποικοδομήματος, θεωρώντας ότι οι δομές της κοινωνίας, άρα και της εκπαίδευσης, καθορίζονται από την οικονομική βάση (Λάμνιαν, 2002: 253-254). Σύμφωνα με αυτή την ανάλυση της εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό σύστημα κατέχει ουσιαστικό ρόλο στην «αναπαραγωγή» ή στη διατήρηση του κεφαλαιοκρατικού συστήματος οικονομίας και παραγωγής, διαιωνίζοντας τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες (Blackledge & Hunt, 2000: 182). Στο κεφάλαιο αυτό, θα αναφερθούμε σε ορισμένες θεωρίες της εκπαίδευσης, οι οποίες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα που αφορά στο πώς αντιλαμβάνονται οι μαρξιστές την εκπαίδευση. Αρχικά, θα γίνει μια σύντομη ανασκόπηση των θεωριών του Antonio Gramsci και του Paulo Freire στο πλαίσιο του Κριτικού Μαρξισμού. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι θεωρίες της αναπαραγωγής με εκπροσώπους τους Pierre Bourdieu και Jean – Claude Passeron και τον Louis Althusser. Τέλος, θα αναφερθούμε στις θεωρίες της αντίστασης, όπως διατυπώθηκαν από τον Paul Willis και τον Henry Giroux.

2.1 Θεωρίες στο πλαίσιο του Κριτικού Μαρξισμού

2.1.1 Antonio Gramsci

Για να μπορέσουμε να αναλύσουμε τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Gramsci, κρίνεται σκόπιμη μια αναφορά στην έννοια του «διανοούμενου», η οποία κατέχει σημαντική θέση στο έργο του. Σύμφωνα με τον Gramsci, όλοι οι άνθρωποι είναι διανοούμενοι, επειδή ο κάθε άνθρωπος είναι σε θέση να εκφράζει έστω και μια μικρή διανοητική δραστηριότητα (Lombardi, 1986: 54) αλλά δεν επιτελούν όλοι οι άνθρωποι αυτή τη λειτουργία (Gramsci, 1972: 58).

Επομένως, όλοι οι άνθρωποι είναι εν δυνάμει διανοούμενοι. Επιπλέον, οι διανοούμενοι πρέπει να διαδραματίζουν και τον ρόλο των εκπαιδευτών, καθώς αποτελούν φορείς ιδεολογίας και κοσμοθεωρίας (Δημητράκος, 1984: 59).

Σύμφωνα με τον Gramsci, διαπιστώνονται δύο είδη διανοούμενων. Από τη μια πλευρά έχουμε τους «οργανικούς» διανοούμενους, που δημιουργούνται κατά την οικονομική παραγωγή και με την ανάδειξη κάθε νέας οικονομικής δομής, όπως προostάζει η εκάστοτε ιστορική αλλαγή των κοινωνιών. Αποτελούν μέλος κάθε ξεχωριστής κοινωνικής ομάδας, προσδίδοντάς της «ομοιογένεια και συνείδηση στην αποστολή της» διαμέσου κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ιδεολογίας. Επιπλέον, κατέχουν τεχνικές γνώσεις και διοικητικές ικανότητες, καθώς αποτελούν ειδήμονες σε μία ορισμένη πρωταρχική δραστηριότητα (Gramsci, 1972: 53-54).

Από την άλλη, έχουμε τους «παραδοσιακούς» διανοούμενους, που προϋπάρχουν μέσω μιας αδιάσπαστης ιστορικής και κοινωνικής συνέχειας, χωρίς να επηρεάζεται η διαμόρφωσή τους από την εκάστοτε νέα οικονομική και παραγωγική εξέλιξη. Στο πλαίσιο των παραδοσιακών διανοούμενων εντάσσονται, για παράδειγμα, οι κληρικοί, μεταφέροντας τη θρησκευτική ιδεολογία, η οποία σχετίζεται με τη φιλοσοφία και την επιστήμη «κάθε εποχής, με το σχολείο, το δίκαιο, τη μόρφωση, την ηθική κ.ά.». Αυτοπροσδιορίζονται ως ανεξάρτητοι, αυτόνομοι με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Gramsci, 1972: 55-56).

Εκτός από αυτούς τους δύο τύπους διανοουμένων, ο Gramsci υποστηρίζει την ανάγκη δημιουργίας ενός νέου τύπου διανοούμενου με πιο «σύγχρονα» χαρακτηριστικά, κατά τα πρότυπα της τεχνικής εκπαίδευσης συναρτήσει της βιομηχανοποίησης της κοινωνίας. Ο ρόλος του δεν θα είναι αυτός του απλού ρήτορα, στηριζόμενος μόνο στα προσόντα της ευγλωττίας και της καλής έκφρασης αλλά θα πρέπει να συμμετέχει στην πρακτική ζωή, κατέχοντας οργανωτικές ικανότητες (Gramsci, 1972: 59). Θα πρέπει να αντιμετωπίζει τα προβλήματα με πραγματικούς και επί της ουσίας όρους. Με αυτές τις προδιαγραφές, η πραγματική λειτουργία του διανοούμενου θα είναι μια ηγετική, οργανωτική και κατά συνέπεια εκπαιδευτική λειτουργία (Lombardi, 1986: 56-57). Η παραγωγή του «σύγχρονου διανοούμενου» θα

πραγματοποιείται στα ιδεολογικά και τεχνικά πλαίσια του σχολείου (Gramsci, 1972: 60).

Κατά τον Gramsci, η κάθε κοινωνία δημιουργεί σχολεία στελεχωμένα με μέλη της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, παράγοντας ειδικευμένους διανοούμενους. Με αυτόν τον τρόπο, πάνω στο σχολείο που βασίζεται στις αρχές του ουμανισμού, έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη «γενικής και αδιαφοροποίητης» παιδείας του μαθητή (να γνωρίζει δηλαδή τον προσανατολισμό του στη ζωή), έχει αναπτυχθεί μια πληθώρα σχολείων, εξειδικευμένων και διαφόρων επιπέδων, τονίζοντας αρκετές φορές την έντονη διαφοροποίηση μεταξύ αυτών των σχολείων (Gramsci, 1973: 10).

Αναλύοντας τον τρόπο οργάνωσης της εκπαίδευσης, ο Gramsci τονίζει ότι το σχολείο, επειδή διακρίνεται σε κλασικό και επαγγελματικό, ορίζει και προδιαγράφει τη κάθε μελλοντική δραστηριότητα του μαθητή. Το επαγγελματικό σχολείο στοχεύει στις τάξεις – εργαλεία ενώ το κλασικό στις κυρίαρχες τάξεις και τους διανοούμενους. Για τον Gramsci η λύση έγκειται σε ένα ενιαίου τύπου σχολείο «πρωτοβάθμιας γενικής παιδείας, δηλαδή ουμανιστικής και διαμορφωτικής» η οποία θα αναπτύσσει τις ικανότητες και για χειρωνακτική και για διανοητική εργασία (Gramsci, 1973: 11). Μέσω αυτού του ενιαίου σχολείου θα διευκολύνεται η είσοδος των νέων στην κοινωνική δραστηριότητα, με εφόδια την ωριμότητα και ικανότητα για πρακτική και για διανοητική δραστηριότητα, όντες αυτόνομοι ως προς τον προσανατολισμό τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Gramsci, 1973: 15). Το νέο αυτό σχολείο θα σηματοδοτήσει την έναρξη νέων σχέσεων μεταξύ διανοητικής και βιομηχανικής εργασίας με άμεσο αντίκτυπο σε ολόκληρη την κοινωνική ζωή (Gramsci, 1973: 20).

Με σκοπό την επιτυχή και αποτελεσματική λειτουργία αυτού του τύπου σχολείου, κατά τον Gramsci, χρειάζεται μια «ελάχιστη δόση εξαναγκασμού». Η διαδικασία μορφοποίησης της ανθρώπινης προσωπικότητας δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αυθόρμητα και με απόλυτη ελευθερία, αλλά μέσα από μια επιβαλλόμενη γραμμή, «μέσα δηλαδή από μια πειθαρχία και από μια μορφή εξαναγκασμού (Lombardi, 1986: 69).

Με την έννοια του εξαναγκασμού δεν εννοείται η βία και η βαναυσότητα αλλά η πειθαρχία. Αυτή η άποψη δικαιολογείται από το γεγονός ότι η παιδεία και η ανθρώπινη ιστορία είναι ένα βίωμα μακροχρόνιου εξαναγκασμού (Δημητρακόπουλος, 1984: 69). Ο μαθητής, και ο κάθε εκπαιδευόμενος, χρειάζεται άσκηση και, συνεπώς, πειθαρχία κατά τη διαδικασία της μάθησης και εσωτερική και εξωτερική, καθώς σκοπός είναι η διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς αλλά και διανοητικής δραστηριότητας (Lombardi, 1986: 110).

Συμπερασματικά, για τη ριζική αναμόρφωση του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος, είναι απαραίτητη η παραγωγή ενός νέου τύπου διανοουμένου, ο οποίος θα πληροί σύγχρονες προδιαγραφές κατά τα πρότυπα των νέων οικονομικών αναγκών της κοινωνίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία του «ενιαίου» σχολείου. Έχοντας ως στόχο την επιτυχία αυτού του νέου τύπου σχολείου, απαιτείται η ύπαρξη της πειθαρχίας, γεγονός όχι πολύ εύκολο καθώς, όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο, η πειθαρχία με τη μορφή του εξαναγκασμού της συμμόρφωσης στο σχολικό πρόγραμμα οδηγεί, κατά τον Michael Apple, σε αντιστάσεις εναντίον του εκπαιδευτικού συστήματος.

2.1.2 Paulo Freire

Ο Paulo Freire, με τις ριζοσπαστικές παιδαγωγικές του απόψεις, τονίζει ότι η ανθρώπινη εμπειρία στο πλαίσιο των δομών της κοινωνίας σε συνδυασμό με τους «καταναγκασμούς» που αυτή επιβάλλει κατέχει ουσιαστικό ρόλο. Εξίσου σημαντικό ρόλο κατέχει και ο παρεμβατισμός μέσω της εκπαίδευσης με δυνατότητα αλλαγής της εκάστοτε κατάστασης θέτοντας στο επίκεντρο τη «συνειδητοποίηση» του ατόμου αλλά και τη δράση του (Λάμνις, 2002: 261).

Κατά τον Freire, η εκπαίδευση αποτελεί πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας, καθώς επίσης και θεσμός που οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων και όχι στείρας αποστήθισης, με την προϋπόθεση ότι σκοπός είναι ο ίδιος ο «άνθρωπος και η ανθρωπιά» (Freire, 1977: 17). Επιπλέον, η σκέψη και η γλώσσα αναφέρονται πάντα στο συγκεκριμένο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο μιας συγκεκριμένης χωροχρονικής πραγματικότητας για το άτομο (Freire, 1977: 17-18). Οι «εξαρτώμενες κοινωνίες ή κοινωνίες αντικείμενα» χαρακτηρίζονται από αλλοτριωμένες πολιτιστικές διαδικασίες με αποτέλεσμα και η ίδια η γλώσσα - σκέψη να παρουσιάζει σημεία αλλοτρίωσης. Η πραγματικότητα «όπως νοείται δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, όπως βιώνεται αντικειμενικά, αλλά μάλλον στην πραγματικότητα που φαντάζεται ότι ανήκει ο αλλοτριωμένος άνθρωπος». Ο άνθρωπος, αποκομμένος από την αυθεντική σκέψη και μη μπορώντας να «αντισταθεί» στον τρόπο ζωής της άρχουσας κοινωνίας, προσπαθεί να δείξει ότι ζει κατά τα δικά του πρότυπα, ενώ στην πραγματικότητα είναι κάτι που δεν ισχύει, με αποτέλεσμα αυτό να αποτελεί μια αλλοτριωμένη επιθυμία του. Κατά συνέπεια, ο τρόπος σκέψης και έκφρασης του ανθρώπου αποτελεί αντανάκλαση του τρόπου σκέψης και έκφρασης της άρχουσας κοινωνίας. Η διαδικασία της αλλοτρίωσης, που συντελείται στην κοινωνία, δεν επιτρέπει στο άτομο τη συνειδητοποίηση του ότι η σκέψη του και η γλώσσα του έχει νόημα μόνο στη συγκεκριμένη κοινωνία, με αποτέλεσμα το ίδιο το άτομο να μπορεί να εκφραστεί και έξω από τα στενά όρια του κοινωνικού του συστήματος μόνο αν «παραμένει πιστός στον ιδιαίτερο κόσμο του» (Freire, 1977: 18-19).

Αυτή η συνειδητοποίηση του ατόμου και του κόσμου του δεν αποτελεί επίτευγμα προσωπικής επιλογής, αλλά μια ιστορική διαδικασία κατά την οποία οι κοινωνίες – αντικείμενα μέσω διαλογισμών για τη φύση τους οδηγούνται στον αυτοπροσδιορισμό τους ως εξαρτημένες κοινωνίες. Στη διαμόρφωση αυτών των εξαρτημένων κοινωνιών, δημιουργείται μια αντίφαση: από τη μία, η «πολιτιστικά αλλοτριωμένη κοινωνία σαν σύνολο εξαρτάται από την κοινωνία που την καταπιέζει και της οποίας εξυπηρετεί τα συμφέροντα». Από την άλλη, εντός της αλλοτριωμένης κοινωνίας, διευκολύνεται η επιβολή ενός καταπιεστικού καθεστώτος στις μάζες από τις άρχουσες κοινωνικά τάξεις. Μέσω αυτής της αντίφασης, θεμελιώνεται η «κουλτούρα της σιωπής». Εξωτερικά, η αλλοτριωμένη κοινωνία ως απλό αντικείμενο της άρχουσας τάξης δεν «ακούγεται» από αυτή. Αντίθετα, η ίδια η άρχουσα κοινωνία, η οποία αποτελείται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, καθορίζει το λόγο της αλλοτριωμένης κοινωνίας, θέτοντάς τη με αυτό τον τρόπο σε καθεστώς σιωπής. Συνεπώς, το ίδιο είδος σιωπής επιβάλλεται από τις ανώτερες κοινωνικά τάξεις και στη βάση της κοινωνίας. Όταν η μάζα συνειδητοποιεί αυτό το καθεστώς, προσπαθεί να αντιδράσει με σκοπό την κατάργησή του, και αν οι ανώτερες κοινωνικά τάξεις δεν επιτύχουν την καταστολή της, τότε στρέφονται στην ίδια την άρχουσα κοινωνία, η οποία, μέσω του λόγου, προσδίδει αρνητική και απαγορευτική χροιά σε λέξεις όπως «αλλοτρίωση, κυριαρχία, καταπίεση, απελευθέρωση, εξανθρωπισμός, αυτονομία», παραπλανώντας τα πλήθη (Freire, 1977: 20-21).

Επιπλέον, ο Freire διατείνεται πως η εξαρτημένη κοινωνία είναι εν τη γενέσει της μια κοινωνία σιωπής, με τη φωνή της να μην είναι αυθεντική αλλά απόηχος της άρχουσας κοινωνίας. Ακόμη και οι ανώτερες κοινωνικά τάξεις λογοδοτούν στην άρχουσα κοινωνία, με αποτέλεσμα να βρίσκονται υπό καθεστώς σιωπής και στους οικείους τους. Η λύση έγκειται στη διάλυση αυτής της σιωπής, καθώς μόνο όταν οι άνθρωποι κατορθώσουν να ξεφύγουν από την κουλτούρα της σιωπής και κατακτήσουν το δικαίωμα να μιλήσουν, θα είναι πραγματικά ελεύθεροι (Freire, 1977: 71-72).

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι καθοριστικός ο ρόλος της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η εκπαίδευση, με την παρούσα μορφή της, απλά ενισχύει τις δράσεις της διευθύνουσας κοινωνίας, καθώς ως «άσκηση κυριαρχίας ενισχύει την ευπιστία των μαθητών, με τον ιδεολογικό σκοπό που επιδιώκει [...] να τους διδάξει να προσαρμόζονται στον κόσμο της καταπίεσης» (Freire, 1976: 87). Έτσι, χρειάζεται μια ριζική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της παιδείας, καθώς η ίδια η παιδεία πρέπει να «γίνεται», όχι να «είναι», δηλαδή να ανανεώνεται συνεχώς στην πράξη (Freire, 1976: 94). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι είναι αναγκαία μια ριζική αλλαγή στα σχολικά εγχειρίδια, καθώς ουδεμία σχέση έχουν με την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα των μαθητών, όσον αφορά στις μεταδιδόμενες αξίες (Freire, 1977: 31-33). Επιβάλλεται μια διαλεκτική σχέση, μια σχέση επικοινωνίας μεταξύ του ατόμου και της κοινωνικής πραγματικότητάς του, η οποία θα οδηγήσει στην «άρση της αλλοτρίωσης των καταπιεσμένων» (Λάμνιαν, 2002: 265). Η επικοινωνία θα λειτουργήσει με την προϋπόθεση ότι οι άνθρωποι θα συνειδητοποιήσουν πως ό,τι γίνεται, γίνεται «μέσα στον κόσμο» και «με τον κόσμο» (Freire, 1977: 64-65; Λάμνιαν, 2002: 266).

Εντέλει, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι η θεωρία του Paulo Freire «μοιράζεται» τον ίδιο θεματικό πυρήνα με τη θεωρία της αντίστασης του Michael Apple. Για τον Freire, η άρση της κοινωνικής αλλοτρίωσης του ατόμου θα επέλθει με την εκπαίδευση ως πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας, σημαίνοντας μία αρχή στην ανατροπή του υπάρχοντος άνισου κοινωνικού συστήματος. Στην ίδια περίπου λογική κυμαίνεται και ο Apple, θεωρώντας πως η ανατροπή του κοινωνικού συστήματος, ή τουλάχιστον η ιδέα της ανατροπής, μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να προκαλέσει «τριγμούς» στην πολιτική εξουσία και τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

2.2 Θεωρίες Αναπαραγωγής

2.2.1 Pierre Bourdieu και Jean – Claude Passeron

«Αρκεί άραγε το να διαπιστώνουμε και να οικτίζουμε την άνιση αντιπροσώπευση των διάφορων κοινωνικών τάξεων στην ανώτατη εκπαίδευση, για να κλείσουμε μια για πάντα το θέμα των ανισοτήτων που υπάρχουν στο ζήτημα του Σχολείου; Όταν λέμε και ξαναλέμε ότι στην ανώτατη παιδεία μόνο το 6% είναι παιδιά εργατών, αυτό το κάνουμε για να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι το φοιτητικό περιβάλλον είναι περιβάλλον μεγαλοαστικό; [...]» (Bourdieu & Passeron, 1996: 49). Με αυτό το ερώτημα – προβληματισμό, οι Bourdieu και Passeron θέτουν τις βάσεις για την έναρξη εκείνης της συζήτησης που αφορά στην κοινωνική αναπαραγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες στηρίζονται στο κοινωνικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή.

Το συγκεκριμένο ερώτημα, επιπλέον, θέτει τις βάσεις για την ερμηνεία της εκπαιδευτικής ανισότητας, τάση η οποία, κατά τη Φραγκουδάκη, προσπαθεί να «[...] να ανακαλύψει τους αόρατους μηχανισμούς της σχολικής ανισότητας [...]» (Φραγκουδάκη, 1985: 162). Οι Bourdieu και Passeron επιχειρούν τον καθορισμό των κοινωνικών και σχολικών παραγόντων της επιτυχίας της παιδαγωγικής επικοινωνίας σε σχέση με τα κοινωνικά και σχολικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Bourdieu & Passeron, 2014: 105).

Τα συμπεράσματά τους, πορίσματα των ερευνών τους, συνοψίζονται στο ότι η εκπαίδευση συμβάλλει όχι μόνο στη διατήρηση αλλά και στη νομιμοποίηση ενός άνισου και ταξικά διαιρεμένου κοινωνικού συστήματος. Το εκπαιδευτικό σύστημα, κατ' αυτόν τον τρόπο, έχει αποτύχει, εφόσον ο σκοπός του είναι η μετάδοση ιδεών και γνώσεων (Blackledge & Hunt, 2000: 224).

Ο Bourdieu δίνει μια διαφορετική διάσταση στην ερμηνεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εισάγοντας τον όρο του «μορφωτικού» και «πολιτιστικού» κεφαλαίου, από το οποίο εξαρτάται η επιτυχής ή μη κοινωνική ανέλιξη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αποτελώντας το σημαντικότερο κριτήριο για την αξιολόγηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό ως άριστο ή όχι. Το

μορφωτικό κεφάλαιο σχετίζεται με την έννοια της κουλτούρας, η οποία χαρακτηρίζεται ως «κλασική» και παραπέμπει στα «έργα του πολιτισμού» (Νικολάου, 2009: 221). Επιπλέον, η κουλτούρα συνδέεται με την «έξη», η οποία θα μπορούσε να οριστεί ως η εσωτερίκευση διαφόρων κοινωνικοποιήσεων στο πλαίσιο διαφόρων κοινωνικών δομών των βιωμάτων ενός ατόμου, που ενεργοποιείται αναλόγως την περίσταση (Μουζέλης, 1995: 56). Αυτή η εσωτερίκευση σχετίζεται με κανόνες αξίες, αντιλήψεις, γνώσεις και πρωταρχικά πρότυπα των τρόπων σκέψης, όπως αυτοί εκφέρονται εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος (Λάμνιαν, 2002: 156).

Το μορφωτικό και πολιτιστικό κεφάλαιο θα μπορούσε αλλιώς να ονομαστεί, κατά τον Bourdieu, και «μορφωτικό ταξικό έθος» και αφορά στάσεις και συμπεριφορές έναντι του σχολείου και της παιδείας, οι οποίες μεταδίδονται σε κάθε επόμενη γενιά, διαφοροποιημένες στην εκάστοτε κοινωνική τάξη προάγοντας ιδεολογικά και γνωστικά χαρακτηριστικά (Bourdieu, 1964 στο: Φραγκουδάκη, 1985: 163), καθώς και γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Η διάκριση του πολιτιστικού κεφαλαίου γίνεται σε τρεις μορφές. Η πρώτη μορφή ονομάζεται «εγγενής» ή «εσωτερικευμένη», η οποία συνδέεται με την έννοια του «habitus», δηλαδή της έξης. Αυτό το είδος μορφωτικού κεφαλαίου συντελείται εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, δίχως να χρήζει διδασκαλίας ή μεταβίβασης, γιατί βασίζεται στον κοινωνικοποιητικό ρόλο της οικογένειας. Αφορά τρόπους συμπεριφοράς, άνεση στη χρήση του λόγου, τρόπους επικοινωνίας κ.ά. Η δεύτερη μορφή αποτελείται από την εξωτερική διάσταση του πολιτιστικού κεφαλαίου και αφορά στην ελεύθερη κουλτούρα, τη μουσική, τα βιβλία, τον κινηματογράφο και γενικά τα ορατά πολιτιστικά αγαθά που έχουν τη δυνατότητα μεταβίβασης. Ωστόσο, αυτό το είδος σχετίζεται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και με το κατά πόσο ο μαθητής έχει πρόσβαση σε αυτά τα αγαθά. Επίσης, η «κατοχή» αυτού του είδους δεν σημαίνει αυτόματα και την κατανόηση και απόλαυση των πολιτιστικών αγαθών. Το τρίτο είδος αποτελεί τη θεσμοποιημένη μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου, η οποία είναι προσβάσιμη στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος και νομιμοποιείται με τους τίτλους σπουδών που το σχολείο παρέχει. Επομένως, και

αυτή η μορφή δεν είναι μεταβιβαζόμενη, αλλά προσδίδει κύρος. Αυτή είναι και η μορφή που προωθεί την εκπαιδευτική ανισότητα, χωρίς ωστόσο να υποτιμάται από τους Bourdieu και Passeron η καθοριστική σημασία του πρώτου είδους πολιτιστικού κεφαλαίου που θέτει τα θεμέλια αυτής της ανισότητας (Λάμνιαν, 2002: 157-158; Νικολάου, 2009: 224-228).

Τέλος, μέσω της νομιμοποίησης από το εκπαιδευτικό σύστημα της ταξικής κατανομής των μαθητών, προάγεται η κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων με αποτέλεσμα αυτή η κουλτούρα να είναι και η κουλτούρα της εκπαίδευσης, καθορίζοντας με αυτό τον τρόπο τους άριστους ή αδύνατους μαθητές. Οι μαθητές που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας αυτόματα περισσότερες ευκαιρίες κοινωνικής ανέλιξης βάσει των βιωμάτων τους και της ανάπτυξης των δύο πρώτων μορφών του πολιτιστικού κεφαλαίου, επηρεάζοντας άμεσα τις σχολικές επιδόσεις, καθώς το σχολείο προϋποθέτει γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες δε διδάσκει.

Συμπερασματικά, η νομιμοποίηση της κουλτούρας των ανώτερων κοινωνικά τάξεων ευνοείται από την εκπαίδευση, χωρίς αυτό να γίνεται αντιληπτό, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στη διαίωνιση και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Νικολάου, 2009: 230; Blackledge & Hunt, 2000: 235-236). Σε αυτή τη διαπίστωση έρχεται να συμφωνήσει και ο Michael Apple, θεωρώντας πως μέσω της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων σπουδών, μεταδίδεται ασυνείδητα στους μαθητές η κυρίαρχη ιδεολογία των ανώτερων κοινωνικά τάξεων, γεγονός που οδηγεί στην κοινωνική και εκπαιδευτική ανισότητα.

2.2.2 Louis Althusser

Σύμφωνα με τον Louis Althusser, ο οποίος κάνει επίκληση στον Marx, «ακόμα και ένα παιδί καταλαβαίνει, πως αν ο κοινωνικός σχηματισμός δεν αναπαράγει τους όρους παραγωγής, επιτελώντας συγχρόνως την παραγωγική διαδικασία, τότε δε μπορεί να επιζήσει ούτε για ένα χρόνο (Althusser, 1983: 69). Έτσι, η βασική συνιστώσα της παραγωγής είναι η προϋπόθεση της αναπαραγωγής του καπιταλιστικού συστήματος, γεγονός που συντελείται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Λάμνιαν, 2002: 147-148).

Ο Althusser υποστηρίζει ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης συμβάλλει στην αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης μέσω της αναπαραγωγής της ειδίκευσής της, αλλά ταυτόχρονα και στην «αναπαραγωγή της υποταγής της στους κανόνες της καθεστηκυίας τάξης» (Althusser, 1983: 74), δηλαδή τη συμμόρφωσή της στην κυρίαρχη ιδεολογία που στοχεύει στην νομιμοποίηση των ανώτερων κοινωνικά τάξεων. Η εκπαίδευση, από τη στιγμή που συμβάλλει στην κυριαρχία των ανώτερων κοινωνικά τάξεων, και κατά συνέπεια στην αναπαραγωγή της καπιταλιστικής κοινωνίας, αποτελεί έναν κρατικό μηχανισμό (Blackledge & Hunt, 2000: 218).

Οι κρατικοί μηχανισμοί του καπιταλιστικού συστήματος διακρίνονται σε δύο μέρη, τον Καταπιεστικό Μηχανισμό του Κράτους (ΚΚΜ) και τους Ιδεολογικούς Μηχανισμούς του Κράτους (ΙΚΜ). Ο ΚΚΜ είναι με τη συμβατική έννοια ό,τι ονομάζουμε κράτος και περιλαμβάνει την κυβέρνηση, τους διοικητικούς μηχανισμούς, το στρατό, την αστυνομία, τα δικαστήρια, τις φυλακές και οτιδήποτε μπορεί να «λειτουργεί με βία» ή με καταπίεση (Althusser, 1983: 83). Οι ΙΚΜ λαμβάνουν τη μορφή διακριτών και ειδικευμένων θεσμών, με κυριότερους τον θρησκευτικό (εκκλησιαστικό σύστημα), το σχολικό (εκπαιδευτικό σύστημα), τον οικογενειακό, τον νομικό (ανήκοντας ταυτόχρονα και στους δύο κρατικούς μηχανισμούς), τον πολιτικό (διάφορα πολιτικά κόμματα), το συνδικαλιστικό, τον ΙΚΜ των μέσων μαζικής ενημέρωσης (τύπος, ραδιόφωνο, τηλεόραση κ.ά.) και τον πολιτιστικό (τέχνες, αθλητισμός κ.ά.) (Althusser, 1983: 83-84).

Οι διαφορές μεταξύ των δύο ειδών κρατικών μηχανισμών είναι ορατές. Ενώ υπάρχει μόνο ένας ΚΚΜ, οι ΙΚΜ είναι αρκετοί. Επιπλέον, ο ΚΚΜ ανήκει στον δημόσιο τομέα, εν αντιθέσει με τους ΙΚΜ οι οποίοι στην πλειοψηφία τους ανήκουν στον ιδιωτικό τομέα. Εντούτοις, η θεμελιώδης διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι ο ΚΚΜ «λειτουργεί με βία», ενώ οι ΙΚΜ «λειτουργούν με ιδεολογία», χωρίς ωστόσο να αποκλείεται η ύπαρξη βίας ή ιδεολογίας και αντίστροφα. Για να γίνει αυτή η διάκριση κατανοητή, ο Althusser παραθέτει το παράδειγμα της αστυνομίας και του στρατού, που ναι μεν λειτουργούν καταπιεστικά, αλλά οι πράξεις τους διαποτίζονται από ιδεολογία με σκοπό την εξασφάλιση της συνοχής τους και της αναπαραγωγής τους, καθώς και την προβολή των αξιών τους προς τα έξω (Althusser, 1983: 84-85).

Η αναπαραγωγή των παραγωγικών σχέσεων εξασφαλίζεται με την άσκηση κρατικής εξουσίας στους κρατικούς μηχανισμούς (Blackledge & Hunt, 2000: 218-219). Ο ρόλος του καταπιεστικού μηχανισμού του κράτους, κατά τον Althusser, εσωκλείεται στη δυναμική εξασφάλιση των πολιτικών όρων και προϋποθέσεων για την επιτυχή αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής οι οποίες είναι επί της ουσίας σχέσεις εκμετάλλευσης. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργούνται και οι πολιτικές προϋποθέσεις για τη λειτουργία των ΙΚΜ. Οι ΙΚΜ, με τη σειρά τους, εξυπηρετούν και εξασφαλίζουν την αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής, από τη στιγμή που προάγουν την κυρίαρχη ιδεολογία των τάξεων που κατέχουν την εξουσία. Μέσω της κυρίαρχης ιδεολογίας «προστατεύεται» η αρμονία μεταξύ του ΚΚΜ και του ΙΚΜ, καθώς και μεταξύ των διάφορων ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους (Althusser, 1983: 89).

Κατά τον Althusser, στις προ – καπιταλιστικές κοινωνίες, ο εξέχων ιδεολογικός κρατικός μηχανισμός ήταν αυτός της εκκλησίας, ο οποίος δεν εκπλήρωνε μόνο το θρησκευτικό του ρόλο αλλά περιελάμβανε και τις λειτουργίες του σχολείου και της πληροφόρησης. Στις καπιταλιστικές κοινωνίες η εκκλησία έχει αντικατασταθεί από το σχολείο ως ο σημαντικότερος ΙΚΜ (Althusser, 1983: 90-91).

Το σχολείο, σύμφωνα με τον Althusser, «παίρνει τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων από το νηπιαγωγείο, και ήδη από κει, με παλιές και νεότερες

μεθόδους, αποτυπώνει μέσα τους, επί πολλά χρόνια, ακριβώς εκείνα τα χρόνια όπου το παιδί είναι περισσότερο “τρωτό”, παγιδευμένο όπως βρίσκεται ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, διάφορα “σαβουάρ φαίρ” ντυμένα με την κυρίαρχη ιδεολογία [...]» (Althusser, 1983: 93). Οι μαθητές περνούν το μεγαλύτερο μέρος της παιδικής και εφηβικής τους ηλικίας στη σχολική τάξη, όπου δίνεται το περιθώριο στον κρατικό μηχανισμό να επιβάλλει την κυρίαρχη ιδεολογία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών στρέφεται στην παραγωγή, ως εργάτες, ενώ ένα άλλο τμήμα συνεχίζει τις σπουδές μετά δυσκολίας με αποτέλεσμα να γίνουν «μικρο-μεσαίοι» κρατικοί λειτουργοί, δίνοντας το προνόμιο σε μια «ελίτ» μαθητών να φτάσει στην κορυφή της ιεραρχίας.

Οι κρατικοί μηχανισμοί μετασχηματίζουν την κυρίαρχη ιδεολογία, όπου παριστάνει το σχολείο «ως ουδέτερο έδαφος», αποκρύπτοντας την επίσημη ιδεολογία, εναντίον της οποίας στρέφονται οι εκπαιδευτικοί. Εντούτοις, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που στρέφονται κατά αυτής της ιδεολογίας, άθελά τους συμβάλλουν στη διαίωνιση αυτής, μέσω διαφόρων πρακτικών. Το σχολείο, τέλος, μέσω διαφόρων τρόπων διαπαιδαγώγησης και μετάδοσης γνώσεων υπό το λανθάνον φάσμα της κυρίαρχης ιδεολογίας, αναπαράγει τις σχέσεις παραγωγής ενός καπιταλιστικού συστήματος με κοινωνικές δομές μέσω των οποίων προάγονται οι σχέσεις «εκμεταλλευτών και εκμεταλλευόμενων» (Althusser, 1983: 93-95).

Εν κατακλείδι, η θεωρία του Louis Althusser για την εκπαίδευση ως Ιδεολογικό Μηχανισμό του Κράτους βρίσκει απόλυτα σύμφωνη τη θεωρία του Michael Apple που αφορά στο σχολείο ως ιδεολογικός κρατικός μηχανισμός στο πλαίσιο της θεωρίας της αντίστασης. Ο Apple υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι φορέας μετάδοσης της κυρίαρχης ιδεολογίας της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας, η οποία, μέσω της μεταδιδόμενης στους μαθητές γνώσης και των αξιών, κανόνων και στάσεων, αναπαράγει τις παραγωγικές σχέσεις της κοινωνίας.

2.3 Θεωρίες Αντίστασης

2.3.1 Paul Willis

Ο P. Willis, ιδιαίτερα γνωστός στη βιβλιογραφία για την έρευνα που διεξήγαγε σε σχολεία της Αγγλίας, με δείγμα αποκλειστικά αποτελούμενο από μαθητές της εργατικής τάξης, επιχείρησε την ανάδειξη εκείνων των στοιχείων που αποτελούν τους τρόπους αντίστασης στην εξουσία, στον εκπαιδευτικό και στο σχολείο γενικότερα (Willis, 2012: 66-67).

Σύμφωνα με τον Willis, η αντίσταση στη σχολική τάξη εκδηλώνεται μέσω της πάλης για τη διεκδίκηση «συμβολικού και φυσικού χώρου από το θεσμό του σχολείου και τους κανόνες του, και τη νίκη επί του βασικού του στόχου, όπως αυτός γίνεται αντιληπτός από τους μαθητές: να σε κάνει “να εργαστείς”» (Willis, 2012: 104), με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια σχολική αντι – κουλτούρα, η οποία παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με την κουλτούρα των εργαζομένων στην παραγωγική διαδικασία (Willis, 2012: 147).

Η αντίσταση εκδηλώνεται, ακόμη, και μέσω του τρόπου που διακρίνονται οι ίδιοι οι μαθητές μεταξύ τους. Οι «κακοί» μαθητές αποκαλούν τους εαυτούς τους «μάγκες» και αντιστέκονται στο σύστημα, ενώ τους «καλούς» μαθητές οι ίδιοι τους αποκαλούν «φυτά», αν και προέρχονται όλοι από την ίδια κοινωνική τάξη. Αυτός ο χαρακτηρισμός εκ μέρους των μαθητών - «μαγκών» επήλθε επειδή, κατά την άποψή τους, οι μαθητές - «φυτά» συμβιβάστηκαν με τις επιταγές του σχολείου (Willis, 2012: 82). Ενώ στις πρώτες τάξεις του σχολείου είναι όλοι οι μαθητές «καλοί», εντούτοις, όσο μεγαλώνουν, μεγαλώνει και η απόκλιση από την κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου, εξαιτίας της ανάγκης για φίλους αλλά και εξαιτίας «κακών επιρροών» (Willis, 2012: 164). Ο Willis παρατήρησε, επίσης, ότι σπουδαία πηγή αντίστασης αποτελεί επί της ουσίας ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, καθώς η συμμόρφωση και η πειθαρχία απέναντι στις απαιτήσεις του λαμβάνονται ως «θηλυπρέπεια» και «έλλειψη χαρακτήρα» (Willis, 2012: 204).

Οι μαθητές - «μάγκες» προβαίνουν σε κάθε είδους ενέργεια αντίθετη με τις αξίες που προσπαθεί να μεταδώσει το σχολείο, όπως κοπάνες, πειράγματα

εναντίον των συμμαθητών και των καθηγητών τους, χρήση χυδαίου τρόπου ομιλίας, ποτό, κάπνισμα, αντισυμβατικό τρόπο ντυσίματος, ρατσιστικά και σεξιστικά σχόλια, ακόμα και κλοπές, βανδαλισμούς και χρήση βίας (Willis, 2012: 77-144).

Κατά τον Willis, επίσης, στην αντίσταση των μαθητών συντελεί το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα απορρίπτει την κουλτούρα τους με τρόπο υποτιμητικό και σαρκαστικό, κάνοντας ορατή την ταξικότητα μέσω της διαφοροποίησης. Η διαφοροποίηση συμπεριλαμβάνει την αντίθεση μεταξύ της μεταδιδόμενης κουλτούρας του σχολείου και της κουλτούρας της εργατικής τάξης, από την οποία προέρχονται οι «μάγκες». Ο Willis ονομάζει αυτή την πρακτική «προσβολή της τάξης», συμπληρώνοντας ότι αυτή η προσβολή, ναι μεν πραγματοποιείται μέσα στη σχολική τάξη αλλά οι διαστάσεις της αγγίζουν την κοινωνική τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές απορρίπτουν ενσυνείδητα τον θεσμικό ρόλο του σχολείου, ακριβώς επειδή αυτή η προσβολή πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια αυτού του συγκεκριμένου θεσμού (Willis, 2012: 192-193).

Οι μαθητές προετοιμάζονται για την μελλοντική εργασία σε κάποιο εργοστάσιο ανάλογα με την πολιτιστική τους καταγωγή σε συνδυασμό με την σχολική αντι – κουλτούρα. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η αναπαραγωγή της κουλτούρας της εργατικής τάξης και του «δυτικού καπιταλισμού», δηλαδή της «πολιτιστικής αναπαραγωγής» και της «κοινωνικής παραγωγής» (Blackledge & Hunt, 2000: 249). Στο σχολείο, έχει αναπτυχθεί ένας βαθμός αντίστασης απέναντι σε ο,τιδήποτε έχει να κάνει με πνευματική εργασία, ενώ υπάρχει μια τάση προς την χειρωνακτική, καθώς η τελευταία δεν δέχεται επιρροές από την εκπαίδευση και προσδίδει την αίσθηση του «ανήκειν» στον κόσμο των ενηλίκων, ενώ η πρώτη ενέχει την απαίτηση για υπακοή, διακινδυνεύοντας με αυτό τον τρόπο την μεταφορά της σχολικής αντίστασης στην εξουσία (Willis, 2012: 238).

Με βάση την αναζήτηση χειρωνακτικής εργασίας, οι «μάγκες» δεν επιλέγουν «καριέρες» ή συγκεκριμένες δουλειές, αλλά γενικευμένες, που παρέχουν ευκαιρίες για προσωπική έκφραση, προβολή του «ανδρισμού» τους

και ανάδειξη των όσων διδάχθηκαν μέσω της αντι – σχολικής κουλτούρας (Willis, 2012: 232-233).

Ο Willis θεωρεί πως όλη αυτή η διαδικασία συντελεί στη διατήρηση και αναπαραγωγή του ισχύοντος κοινωνικού και οικονομικού συστήματος, βάσει της σχολικής αντι – κουλτούρας και της κουλτούρας της εργατικής τάξης, οι οποίες, αν και περιέχουν μια δόση ελευθερίας, ταυτοχρόνως συμβάλλουν στην «υποδούλωση» της εργατικής τάξης. Αν και η σχολική αντι – κουλτούρα στοχεύει στον αντι – κομφορμισμό και εσωκλείει μια επιθυμία ανατροπής του συστήματος, η κουλτούρα της εργατικής τάξης ενισχύει την προσαρμογή στο σύστημα παραγωγής και όχι την απόρριψή του ή την προσπάθεια αλλαγής του με την αποδοχή της εξουσίας των ανώτερων κοινωνικά τάξεων. Συνεπώς, η εργατική τάξη συναινεί στη διαίωνιση της κοινωνικής αναπαραγωγής και στο «σύστημα σχέσεων εξουσίας» (Blackledge & Hunt, 2000: 250).

Καταλήγοντας, οι θεωρίες περί αντίστασης των Paul Willis και Michael Apple παρουσιάζουν σχεδόν μια ταύτιση απόψεων όσον αφορά στους μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη. Οι μαθητές – «μάγκες», και στις δύο θεωρήσεις της αντίστασης, προσπαθούν με κάθε τρόπο να επιδείξουν τον αντι – κομφορμισμό τους στην εξουσία (οποιασδήποτε μορφής), προβαίνοντας σε πρακτικές μη ενδεδειγμένες από το σχολικό πρόγραμμα, ενώ οι μαθητές – «φυτά» φαίνεται ότι έχουν αφομοιώσει τους κανόνες και τις αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

2.3.2 Henry Giroux

Σύμφωνα με τον Henry Giroux, η κύρια άποψη των ριζοσπαστών παιδαγωγών αφορά στην αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, σε όρους κυρίαρχης ιδεολογίας και μορφής της γνώσης, καθώς και τη μετάδοση αναγκαίων δεξιοτήτων από αυτό με σκοπό την αναπαραγωγή της κοινωνικής διαίρεσης της εργασίας. Συνεπώς, τα σχολεία μπορούν να γίνουν αντιληπτά μόνο μέσα από την «ανάλυση των σχέσεων τους με το κράτος και την οικονομία» (Giroux, 2010: 64).

Ο Giroux ασκεί κριτική στις απόψεις των ριζοσπαστών αναφέροντας πως οι ίδιοι αμφισβήτησαν τη λογική των φιλελεύθερων απόψεων για την εκπαίδευση, επιχειρώντας την κατασκευή ενός νέου λόγου και ενός συνόλου κατανοήσεων για τη θέση της αναπαραγωγής, ενώ συνέδεσαν τα σχολεία με την κοινωνική και πολιτιστική κουλτούρα της καπιταλιστικής κοινωνίας, παρουσιάζοντάς τα ως αναπαραγωγικά μέσω τριών τρόπων. Αρχικά, το σχολείο αναπαρήγαγε τις κοινωνικές τάξεις, τη διαφορετική φυλή και το διαφορετικό κοινωνικό φύλο με τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων ανάλογα με την κοινωνική τάξη με σκοπό την ένταξή της στην αντίστοιχη εργασιακή προοπτική. Επίσης, δόθηκε στα σχολεία ο πολιτισμικός χαρακτηρισμός της αναπαραγωγής, καθώς η διανομή γνώσεων, γλώσσας και αξιών ήταν τέτοιου είδους, ώστε στόχευε στην νομιμοποίηση της κυρίαρχης κουλτούρας και την ενίσχυση των συμφερόντων της. Τέλος, τα σχολεία αποτελούν μέρος του κρατικού μηχανισμού ο οποίος αποσκοπεί στην νομιμοποίηση και παραγωγή των ιδεολογικών και οικονομικών συνθηκών που χαρακτηρίζουν την κρατική πολιτική εξουσία (Giroux, 2010: 65).

Ο Giroux συμπληρώνει πως έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην ιδεολογική κυριαρχία, παραβλέποντας τη σημασία των εκπαιδευτικών, των μαθητών και άλλων φορέων δράσης στη διαμόρφωση και αναπαραγωγή των «όρων ύπαρξής τους» στο εκάστοτε κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να αγνοείται ο γενικότερος ρόλος του ανθρώπου στη δημιουργία της ιστορίας. Επιπλέον, πολύ συχνά αποδίδεται στα σχολεία ο χαρακτηρισμός της «φυλακής» ή του «εργοστασίου», με τους καθηγητές και τους μαθητές να «υποτάσσονται» στο

καπιταλιστικό σύστημα, χωρίς να υπάρχει προσπάθεια αλλαγής των καπιταλιστικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης (Giroux, 2010: 66).

Σύμφωνα με έρευνες, οι θεωρητικοί της αντίστασης έχουν προχωρήσει σε μια προσπάθεια ανάδειξης του «ατελούς» των κοινωνικών, πολιτισμικών και αναπαραγωγικών μηχανισμών, οι οποίοι δεν πρόκειται ποτέ να προσεγγίσουν τα όρια της ολότητας εξαιτίας της μερικής αντίστασης που φαίνεται να εμποδίζει την ολοκληρωτική πραγμάτωσή τους. Στα σχολεία είναι διάχυτη μια τάση αμφισβήτησης, η οποία χαρακτηρίζεται από ιδεολογικές και δομικές αντιφάσεις και από την οργανωμένη αντίσταση των μαθητών, με αποτέλεσμα ο ίδιος ο χώρος του σχολείου να χαρακτηρίζεται από το κρυφό και επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, από τις κατανομές των μαθητών σε επίπεδα και κατευθύνσεις, από τις κυρίαρχες και αδύναμες κουλτούρες και από τον ανταγωνισμό μεταξύ των ταξικών ιδεολογιών (Giroux, 2010: 67-68). Τα σχολεία αποτελούν σχετικά αυτόνομους θεσμούς εντός των οποίων δημιουργείται χώρος για αντίπαλες συμπεριφορές και διδασκαλίες που ορισμένες φορές οδηγεί στη δυσλειτουργία της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Κατά τον Giroux, οι θεωρήσεις περί αντίστασης έχουν σημειώσει αξιόλογη πρόοδο σε σχέση με τα περιορισμένα οφέλη των θεωρητικών μοντέλων της αναπαραγωγής στην εκπαίδευση, τα οποία είναι το οικονομικό – αναπαραγωγικό μοντέλο, το πολιτισμικό – αναπαραγωγικό μοντέλο και το αναπαραγωγικό μοντέλο του ηγεμονικού κράτους. Το οικονομικό – αναπαραγωγικό μοντέλο είναι αυτό με την μεγαλύτερη επίδραση στις ριζοσπαστικές θεωρήσεις του σχολείου. Κεντρική θέση σε αυτό το μοντέλο κατέχει η άποψη ότι μπορούμε να αντιληφθούμε το ρόλο του σχολείου μόνο βάσει των δομικών χαρακτηριστικών της εργασίας. Οι σχέσεις που δημιουργούνται στο χώρο του σχολείου, καθώς και η ίδια η εκπαίδευση, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση των αξιών και των στάσεων των μαθητών που είναι απαραίτητες για την αποδοχή των κοινωνικών επιταγών της καπιταλιστικής οικονομίας. Η δύναμη του κεφαλαίου έγκειται στη διαμόρφωση διαφορετικών αντιλήψεων και προδιαθέσεων στους μαθητές από διαφορετική κοινωνική τάξη και φύλο, δημιουργώντας μια αντιστοιχία. Βασικοί

εκπρόσωποι αυτού του μοντέλου αποτελούν οι Bowles και Gintis, ο Althusser, και οι Baudelot και Establet (Giroux, 2010: 69-77).

Το πολιτισμικό – αναπαραγωγικό μοντέλο σχετίζεται και αυτό με την αναπαραγωγική ικανότητα των καπιταλιστικών κοινωνιών. Κεντρική θέση σε αυτή τη θεώρηση κατέχει ο τρόπος ανάπτυξης μιας κοινωνιολογίας της σχολικής εκπαίδευσης που θα συνδέει «την κουλτούρα, την κοινωνική τάξη και την κυριαρχία». Σημαντικό ρόλο έχει η κουλτούρα σε συνδυασμό με την αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων συναρτήσει της οικονομικής ανισότητας. Βασικός εκπρόσωπος αυτού του μοντέλου θεωρείται ο Bourdieu με την έρευνά του επί του πολιτιστικού και μορφωτικού κεφαλαίου (Giroux, 2010: 77-89), όπως εκφράστηκε σε προηγούμενη υποενότητα.

Το αναπαραγωγικό μοντέλο του ηγεμονικού κράτους θέτει στο προσκήνιο το ίδιο το κράτος, καθώς θεωρείται ότι δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία στους μηχανισμούς της πολιτικής εξουσίας παρά μόνο στο κεφάλαιο. Τα σχολεία, ως τμήμα του κρατικού μηχανισμού, προωθούν τα οικονομικά συμφέροντα του κράτους, καθώς εμπλέκονται ενεργά στη συσσώρευση του κεφαλαίου και το ίδιο το κράτος επηρεάζει αυτή τη διαδικασία. Το κράτος εμπλέκεται στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των κοινωνικών σχέσεων κατ' επέκταση στις σχολικές τάξεις, διοχετεύοντας την κυρίαρχη ιδεολογία μέσω των σχολικών εγχειριδίων και των στάσεων και αξιών που θέλει να μεταδώσει. Βασικοί εκπρόσωποι θεωρούνται ο Gramsci, ο Πουλαντζάς και ο Apple (Giroux, 2010: 89-101).

Κατά τον Giroux, μια θεωρία της αντίστασης είναι πολύ σημαντική καθώς δίνει βάση στις κοινωνικές πρακτικές των σχολείων τα οποία αποσκοπούν στον έλεγχο της μάθησης και της κριτικής ικανότητας για μάθηση. Επιπλέον, στρέφει την προσοχή των ριζοσπαστών παιδαγωγών στην αναζήτηση των ιδεολογικών μηνυμάτων που μεταφέρονται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, της αξιολόγησης και της διδασκαλίας, καθώς επίσης και στην προέλευση των ηγεμονικών σχέσεων στα σχολεία και στον τρόπο που επηρεάζονται οι μαθητές. Τέλος, ο Giroux διατείνεται πως υπάρχει ανάγκη για ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω του αγώνα κατά της εξουσίας, μέσω της αντίστασης και του ατομικού

παρεμβατισμού, με σκοπό την αναμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων (Giroux, 2010: 118-120).

Συμπερασματικά, η κατάταξη του Michael Apple από τον Henry Giroux στο αναπαραγωγικό μοντέλο του ηγεμονικού κράτους δεν είναι τυχαία. Η θεωρία της αντίστασης του Apple βασίζεται στις αρχές της πολιτικής εξουσίας και της εξυπηρέτησης των οικονομικών συμφερόντων της μέσω της εκπαίδευσης. Το κράτος εμπλέκεται ενεργά στη διαμόρφωση των σχολικών προγραμμάτων, προάγοντας την ιδεολογία που επιθυμεί να μεταδώσει στους μαθητές. Σε αυτό το σημείο, υπάρχει μια συμφωνία στις απόψεις του Giroux και του Apple όσον αφορά στην ανάγκη μιας θεωρίας της αντίστασης με σκοπό τον έλεγχο των κοινωνικών πρακτικών της εκπαίδευσης και της κριτικής που πρέπει να ασκηθεί σε αυτή.

Κεφάλαιο 3^ο

Η Θεωρία της Αντίστασης του Michael Apple

Σε αυτό το κεφάλαιο, επιχειρείται η ανάλυση της θεωρίας της αντίστασης του Michael Apple. Αρχικά, γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης της σχέσης μεταξύ ιδεολογίας, ηγεμονικής κουλτούρας και Αναλυτικών Προγραμμάτων σπουδών. Στη συνέχεια, αναλύεται η σχέση ανισότητας και κοινωνικής αναπαραγωγής στην εκπαίδευση και πώς αυτή επιδρά στους μαθητές. Τέλος, αναφέρεται η αντίσταση και οι μορφές που αυτή λαμβάνει στο σχολικό χώρο, όπως καταγράφηκαν από τον Apple στις έρευνές του.

3.1 Ιδεολογία, Ηγεμονική Κουλτούρα και Αναλυτικά Προγράμματα

Οι έρευνες του M. Apple βασίζονται, σε ένα μεγάλο ποσοστό, στη σχέση μεταξύ ιδεολογίας, ηγεμονικής κουλτούρας και Αναλυτικών Προγραμμάτων και στο πώς αυτή η σχέση επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατά τον Apple είναι δύσκολο να δοθεί ένας σαφής και ευρέως αποδεκτός ορισμός της έννοιας «ιδεολογία». Ενώ οι περισσότεροι θεωρητικοί συμφωνούν ότι πρόκειται για ένα σύστημα «ιδεών, πεποιθήσεων, θεμελιακών τοποθετήσεων ή αξιών σχετικά με την κοινωνική πραγματικότητα» (Apple, 1986: 48), εντούτοις η αντίληψη της ιδεολογίας ως γενικός όρος διαφέρει ως προς το τι συμφέροντα εξυπηρετεί η κάθε ομάδα που εκφέρει μια συγκεκριμένη ιδεολογία.

Αν και, όπως προαναφέρθηκε, είναι δύσκολο να ορίσουμε επακριβώς την ιδεολογία, μπορούμε ωστόσο, σύμφωνα με τον Apple, να την ταξινομήσουμε αναλόγως των φαινομένων που η ίδια καλύπτει: «α) επαγγελματική ιδεολογία, β) ευρύτερα πολιτικά προγράμματα και κοινωνικά κινήματα και γ) περιεκτικές κοσμοθεωρίες, θεωρήσεις [...]» (Apple, 1986: 48). Η ιδεολογία μπορεί να ερμηνευτεί σε σχέση με την κοινωνική ομάδα από την οποία εκφέρεται γενικά και σε σχέση με τα επιμέρους στοιχεία από τα οποία συναπαρτίζεται η εκάστοτε ομάδα ειδικά.

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση της ιδεολογίας θεωρείται ιδανική και δίνει απαντήσεις στο τι είναι ιδεολογία και ποιος είναι ακριβώς ο σκοπός της. Ωστόσο, υπάρχουν θεωρίες που υποστηρίζουν πως η ιδεολογία δεν είναι τίποτα παραπάνω από μια απλή διαστρέβλωση της κοινωνικής πραγματικότητας και σκοπός είναι η εξυπηρέτηση των συμφερόντων των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων. Στον αντίποδα αυτών των θεωριών, κατά τον Apple, βρίσκεται ο Geertz, ο οποίος θεωρεί την ιδεολογία και όποια έκφασή της ως «συστήματα αλληλεπιδρούντων συμβόλων [...] που δίνουν νόημα σε κοινωνικές καταστάσεις που διαφορετικά θα ήταν ακατανόητες» (Geertz, 1964 στο: Apple, 1986: 49).

Υπάρχουν δύο αποσαφηνίσεις στο ερώτημα του τι είναι η ιδεολογία, και οι δύο προερχόμενες από κοινωνιολογικά και φιλοσοφικά ρεύματα. Η πρώτη προέρχεται από τη μαρξιστική θεώρηση και υποστηρίζει τη «θεωρία των συμφερόντων», σύμφωνα με την οποία η ιδεολογία είναι η «δικαίωση επενδυμένων συμφερόντων υπαρκτών ή υποθετικών πολιτικών οικονομικών ή άλλων ομάδων». Η δεύτερη, προερχόμενη από τους Parsons και Durkheim, ονομάζεται «θεωρία της έντασης». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ιδεολογία νοηματοδοτεί τις προβληματικές καταστάσεις ερμηνεύοντάς τις με σκοπό τη δράση των ομάδων (Apple, 1986: 49).

Παρόλα αυτά, παραμερίζοντας τις όποιες διαφωνίες και αποκλίσεις για τον ορισμό της ιδεολογίας, φαίνεται ότι όλοι οι θεωρητικοί συμφωνούν ως προς τα χαρακτηριστικά της ιδεολογίας τα οποία είναι τρία: η «νομιμοποίηση», η «σύγκρουση για την εξουσία» και το «στυλ επιχειρηματολογίας».

Η «νομιμοποίηση» χρησιμοποιείται, ως όρος που χαρακτηρίζει την ιδεολογία, για την «δικαίωση μιας ομαδικής δράσης και την κοινωνική της αποδοχή». Μια συγκεκριμένη ιδεολογία είτε πρόκειται για την υπεράσπιση κάποιων συμφερόντων είτε για την επικράτηση κάποιων πεποιθήσεων, μέσω της νομιμοποίησης γίνεται ευρέως αποδεκτή (Apple, 1986: 50). Η «σύγκρουση για την εξουσία» αναφέρεται σε όλες εκείνες τις διαμάχες μεταξύ ατόμων που φέρουν διαφορετική μεταξύ τους ιδεολογία και αντιμάχονται για την εξουσία. Πολιτική και εξουσία εδώ έχουν σχεδόν ταυτολογική σχέση, καθώς η όλη σύγκρουση πραγματοποιείται για την κατανομή της εξουσίας στον πολιτικό

χώρο. Σε γενικές γραμμές, πολιτική και εξουσία κινούνται και έξω από το χώρο της πρώτης και αφορά οποιαδήποτε δραστηριότητα που ασχολείται με την κατανομή αμοιβής. Η σύγκρουση για την εξουσία έχει ιδεολογικές βάσεις, εντούτοις οι συμμετέχοντες σε αυτήν δεν το αναγνωρίζουν πάντα.

Το «στυλ επιχειρηματολογίας» αναφέρεται στη ρητορική γύρω από την ιδεολογία, η οποία χαρακτηρίζεται από μια επιτήδευση. Σε μια ιδεολογική διένεξη, τα θέματα προς συζήτηση έχουν ιδιαίτερη σημασία για την ομάδα που ασπάζεται μια συγκεκριμένη ιδεολογία, επομένως είναι φυσικό να δημιουργείται μια τάση για μια «αρθρωμένη έκφραση των υποθέσεων που χαρακτηρίζουν την ομάδα αυτή». Με αυτό τον τρόπο, όχι μόνο ενισχύεται η συντροφικότητα και η αλληλεγγύη ανάμεσα σε μια ομάδα και τα μέλη τα οποία την απαρτίζουν, αλλά επιπλέον δίνονται ευκαιρίες για τον «προσηλυτισμό» νέων μελών. Επίσης, μέσω της επιχειρηματολογίας οποιαδήποτε ασάφεια μιας ιδεολογίας επί του πρακτέου αποκρύπτεται (Apple, 1986: 50-51).

Αφού τέθηκαν οι βάσεις της ιδεολογίας, δεν είναι αυθαίρετο να πούμε ότι η εκάστοτε γενική πολιτική ιδεολογία «επιβάλλεται» από την εκάστοτε πολιτική εξουσία. Ο ρόλος της ηγεμονίας κατέχει ίσως τη σημαντικότερη θέση στη διαμόρφωση της ιδεολογίας του κάθε συστήματος και κατ' επέκταση στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία καθορίζεται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Σαφώς αυτή η τοποθέτηση καθορίζεται από μια περίπλοκη δομή που ανατρέπει το απλό αυτής της δήλωσης.

Η ηγεμονία είναι η πρακτική εφαρμογή της ιδεολογίας, έννοιας που όπως είδαμε παραπάνω ενέχει κάτι το αοριστολογικό τον πυρήνα της. Η ηγεμονία «δεν αναφέρεται σε συνονθυλεύματα νοημάτων που κατοικούν σε κάποιο αφηρημένο επίπεδο κάπου στη στέγη του μυαλού μας. Μάλλον αναφέρεται σε ένα οργανωμένο σύνολο νοημάτων και πρακτικών, στο κεντρικό, αποτελεσματικό και κυρίαρχο σύστημα νοημάτων, αξιών και δράσεων που βιώνονται» (Apple, 1986: 20).

Ακριβώς αυτές τις αξίες και δράσεις έχει ανάγκη και η εκπαιδευτική διαδικασία, καθολικές για τους συμμετέχοντες σε αυτή, να κυριαρχούν στο

σχεδιασμό και στην αξιολόγησή της. Αυτός ο ρόλος επιτελείται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Η εκπαίδευση αποτελεί πολιτική δραστηριότητα, δηλαδή τα Αναλυτικά Προγράμματα εξυπηρετούν την προσπάθεια της βιομηχανίας να ελέγξει την εργασία με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας. Η ελευθερία της επιλογής του περιεχομένου της διδασκαλίας περιορίζεται από τις σχέσεις εξουσίας (Apple, 2008: 180). Έτσι, η παιδεία εξυπηρετεί ορισμένα ταξικά συμφέροντα, επομένως δεν είναι μια ανεξάρτητη ή ουδέτερη δραστηριότητα σε σχέση με τους οικονομικούς μηχανισμούς της κοινωνίας (Apple, 1993: 29; Apple, 1986: 13; Apple, 2008: 182).

Για να κατανοηθεί η παραγωγική και αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, είναι σημαντική η εξέταση του «κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος». Σε αυτό, λοιπόν, «κρύβεται» μια διδαχή των κανόνων, των αξιών και των διατάξεων που επιθυμεί το κράτος και η αγορά εργασίας. Αυτό συμβαίνει επειδή η κοινωνία έχει κάποιες προσδοκίες από τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους αφομοιώνουν αυτές τις αξίες μέσω της καθημερινής βίωσής τους. Οι μαθητές υφίστανται τη συγκεκριμένη διαδικασία για πολλά χρόνια, με αποτέλεσμα να εσωτερικεύουν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις του συστήματος (Apple, 1986: 37). Επομένως, τα σχολεία επιτελούν μια ιδεολογική λειτουργία (Apple, 1986: 39) και φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο για τη μετάδοση κανόνων και αντιλήψεων που θα λειτουργήσουν ως κριτήρια κατάταξης στην κοινωνική ιεραρχία, παρά για τη μετάδοση γνώσεων (Apple, 1986: 47). Η διαδικασία αυτή διαδραματίζεται μέσα το χώρο των σχολείων, καθώς είναι ουσιαστικό οι κανόνες και οι αρχές της κυρίαρχης τάξης να μεταδίδονται και να εσωτερικεύονται στα πρώτα στάδια της ζωής των ανθρώπων (Apple, 1986: 95).

Τόσο το κρυφό όσο και το φανερό Αναλυτικό Πρόγραμμα κοινωνικοποιεί τους μαθητές με τέτοιο τρόπο, ώστε να δεχτούν και εντέλει να αφομοιώσουν τους ρόλους που πρέπει να επιτελέσουν στην κοινωνία, είτε αυτοί είναι περιορισμένοι, είτε όχι (Apple, 1986: 72). Η μετάδοση αξιών και αρχών μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων αποσκοπεί στο να παρουσιαστεί η ανισότητα ως κάτι το φυσικό και κανονικό, διδάσκοντας ένα κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα

που φαίνεται μοναδικό για τη διατήρηση της ιδεολογικής κυριαρχίας των ανώτερων κοινωνικών τάξεων (Apple, 1986: 95).

Είναι τέτοια η διάρθρωση του Αναλυτικού Προγράμματος, που περιορίζεται η επικοινωνία που συντελείται στο ανθρώπινο δυναμικό της. Υπάρχει μια δυσκολία στην επικοινωνία μεταξύ μαθητών και σχολικών εγχειριδίων και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, τακτική που ευνοεί την πειθαρχία και τον έλεγχο (Apple, 1993: 57). Επιπλέον, έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην ενίσχυση και βελτίωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων που αφορούν τις θετικές επιστήμες, παραβλέποντας αρκετά τις τέχνες και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, εξαιτίας της οικονομικής χρησιμότητας των πρώτων (Apple, 1986: 83).

Το σχολείο, βάσει της παραπάνω λογικής, υπόκειται σε πολλές αντιφάσεις, που απορρέουν κυρίως από την κυρίαρχη ιδεολογία. Η αναφορά του όρου «ιδεολογία», όπως προαναφέρθηκε, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι εννοούμε ένα σύνολο αξιών, ιδεών, και πεποιθήσεων που διαπνέουν την κοινωνική πραγματικότητα (Apple, 1986: 48). Κατά τον Johnson, η ιδεολογία δεν αποτελεί ομοιογενές σύνολο πεποιθήσεων, αλλά ένα σύνολο απόψεων, κοινωνικών σχέσεων και πρακτικών που πολλές φορές είναι μεταξύ τους ασυμβίβαστες. Η ιδεολογία περιέχει χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις κοινωνικές ανισότητες, ενώ συνήθως βοηθά την αναπαραγωγή της ηγεμονίας των κυρίαρχων τάξεων (Johnson, 1979 στο: Apple, 1993: 34). Η ιδεολογία του κεφαλαίου επηρεάζει τόσο το σχολείο, όσο και το σχολικό πρόγραμμα, εφόσον μεταβιβάζεται μέσα από τη μορφή και το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος (Apple, 1993: 56).

Έχοντας υπόψη την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, αλλά και την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο (όπως θα δούμε παρακάτω) κρίνεται απαραίτητη μια μικρή αναφορά στη μαρξιστική θέση για τη σχέση βάσης και εποικοδομήματος. Οι θεσμοί του εποικοδομήματος, όπως είναι το σχολείο, κατέχουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνία, μέσω της εξασφάλισης των αναγκαίων συνθηκών για την αναπαραγωγή του οικονομικού συστήματος, με αποτέλεσμα να απολαμβάνουν έναν σχετικά σημαντικό βαθμό αυτονομίας (Apple, 1993: 36-37). Οι θεσμοί συμβάλλουν στη διαδικασία

αναπαραγωγής των συνθηκών αυτών που είναι αναγκαίες για τη διατήρηση της ιδεολογικής κυριαρχίας, ενώ το σχολείο όπως και οι υπόλοιποι θεσμοί συντηρούν τις συνθήκες αυτές οι οποίες αναπαράγονται κυρίως μέσα από διαδικασίες ανταγωνισμού (Apple, 1993: 37).

Ο Apple χρησιμοποιεί και τον όρο του «πολιτιστικού κεφαλαίου», τον οποίο δανείζεται από τον Bourdieu. Ο Apple, βέβαια, κάνει λόγο για τη διπλή φύση της πνευματικής ζωής. Από τη μία, αυτή αποτελεί το ζωντανό μέρος της κοινωνικής ζωής, που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των ατόμων. Από την άλλη, αποτελεί την ικανότητα που έχουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες να οικειοποιούνται και να κατακτούν την πνευματική δραστηριότητα, δημιουργώντας το «πολιτιστικό κεφάλαιο» (Apple, 1993: 39).

Οι νεομαρξιστές χαρακτηρίζουν το σχολείο ως «μαύρο κουτί», το οποίο αναπαράγει την ιδεολογία του συστήματος (Apple, 1986: 59), δηλαδή το σχολείο θεωρείται ως ένας χώρος εισροής «ακατέργαστων προϊόντων», τα οποία αποτελούν οι μαθητές, που μετουσιώνονται σε παραγωγικές μονάδες στην υπηρεσία μιας άνισης κοινωνίας. Ο Apple εκφράζει τη διαφωνία του με αυτή την θεώρηση, απορρίπτοντάς την ως μονόπλευρη (Apple, 1993: 40).

Εντέλει, ο Apple καταλήγει, βάσει πορισμάτων διαφόρων ερευνών, πως το σχολείο, δρώντας καθημερινά και σε πρακτικό επίπεδο, συμβάλλει «στην οικονομική και πολιτιστική αναπαραγωγή των ταξικών συνθηκών της κοινωνίας» (Apple, 1993: 41). Ο τρόπος οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος, ο τρόπος αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το περιεχόμενο της μεταδιδόμενης γνώσης συντελούν στην αναπαραγωγή της εξουσίας στο σχολικό χώρο (Apple, 1993: 41-42). Ακόμα και η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο και στη μεταδιδόμενη γνώση αναπαράγει τις ταξικές δομές, καθώς είναι αρκετά απλοϊκή, με σκοπό να αποκρύψει το πολύπλοκο οικονομικό και πολιτικό σύστημα (Apple, 1986: 66).

3.2 Ανισότητα και Αναπαραγωγή στην Εκπαίδευση

Οι θεωρίες της κοινωνικής ανισότητας και αναπαραγωγής αποτελούν εναρκτήριο σημείο στη θεωρία του M. Apple, καθώς υποστηρίζει πως εκεί ακριβώς έγκειται ο κοινωνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης.

Ο Apple επικρίνει έντονα το σχολείο, χαρακτηρίζοντάς το ως «οικονομικό και πνευματικό ίδρυμα, που δεν μένει ανεπηρέαστο από τις κοινωνικές αλλαγές» (Apple, 1993: 26). Βάσει αυτού του χαρακτηρισμού, η εκπαίδευση ως θεσμός αποτέλεσε αντικείμενο σοβαρής κριτικής, καθώς γίνεται αντιληπτή η μη ανταπόκριση των σχολείων στις προσδοκίες μιας κοινωνίας με αποτέλεσμα να δυσλειτουργεί ως κινητήρια δύναμη δημοκρατίας και κοινωνικής ισότητας. Το εκπαιδευτικό σύστημα, επί της ουσίας, προσπαθεί να διατηρήσει τις σχέσεις κυριαρχίας και εκμετάλλευσης, δράσεις απαραίτητες σε μια καπιταλιστική κοινωνία με έντονες ανισότητες (Apple, 1993: 26). Η κριτική αυτή είχε ως αποτέλεσμα, από τη μια, να δοθεί υπερβολική έμφαση στον ρόλο του σχολείου, καθιστώντας το ίδιο το σχολείο ως πρόβλημα χωρίς να μπορεί να ειπωθεί ως «ένα μέρος του ευρύτερου πλαισίου κοινωνικών σχέσεων που παράγουν την εκμετάλλευση». Από την άλλη, υποτιμήθηκε η δύναμή του, καθώς από τη στιγμή που τα σχολεία «αποτελούν μέρος του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου και προσαρμόζουν τη λειτουργία τους στις “κοινωνικές ανάγκες”, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, δεν μπορούν να επέμβουν στις κοινωνικές διαδικασίες και πρέπει να αγνοηθούν» (Apple, 1993: 27), με αποτέλεσμα ο ρόλος τους να είναι προκαθορισμένος.

Όσον αφορά στην ιδεολογική ηγεμονία, δεν χρησιμοποιείται ως αφηρημένη έννοια στη θεωρία του Apple, καθώς «δεν είναι κάτι που υπάρχει μόνο στη φαντασία των θεωρητικών». Παίρνει μορφή ως «κοινή λογική» και «καθημερινή πρακτική» του συνόλου της κοινωνίας που σχηματίζει την εικόνα της για τον κόσμο, ο οποίος «περιέχει πολλά χαρακτηριστικά του τρόπου οργάνωσης, διδασκαλίας και αξιολόγησης του σχολείου» (Apple, 1993: 67). Με άλλα λόγια, «η κυρίαρχη ιδεολογία είναι πανταχού παρούσα μέσα στη λειτουργία και το λόγο του εκπαιδευτικού μηχανισμού» (Μηλιός, 1993: 14).

Η διαιώνιση των ανισοτήτων αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις κοινωνικούς ρόλους της εκπαίδευσης. Το σχολείο ενισχύει και, κατ' επέκταση, παράγει τις κοινωνικές ανισότητες, εξυπηρετώντας τη γενικότερη οικονομική και πολιτιστική αναπαραγωγή. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν «κρατικό μηχανισμό για τη διάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας και την παραγωγή οργάνων (ανθρώπων) με τις κατάλληλες γνώσεις και αξίες», συντηρώντας την άνιση κοινωνία μέσω της παραγωγής συγκεκριμένων γνώσεων. Επακόλουθα, ο ρόλος του σχολείου ως μηχανισμός αναπαραγωγής είναι διττός, καθώς και διαδίδει την κυρίαρχη ιδεολογία και φροντίζει να συντηρεί μια κοινωνία άνιση (Apple, 1993: 70-71). Σε αυτό το σημείο έρχονται να συμφωνήσουν και οι Bourdieu, Bernstein και Willis υποστηρίζοντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προάγει την επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από τις κυρίαρχες τάξεις της κοινωνίας (Apple, 1993: 152).

Η ηγεμονική ιδεολογία ενισχύει την αναπαραγωγή της ανισότητας στο σχολείο και, σε γενικές γραμμές στον χώρο της παιδείας, από τη στιγμή που νομιμοποιεί παράλληλα την αναπαραγωγή αυτή. Επί της ουσίας, η σχέση ανισότητας και εκμετάλλευσης υπάρχει και αναπαράγεται στην εκπαίδευση, χωρίς να γίνεται αντιληπτή (Apple, 1993: 30), κυρίως μέσω του σχολικού προγράμματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από μια «επιλεκτική μετάδοση γνώσεων» (Williams, 1977 στο: Apple, 1993: 56). Το σχολείο ενισχύει το πολιτιστικό κεφάλαιο των κυρίαρχων κοινωνικά ομάδων, νομιμοποιώντας το ως επίσημη σχολική γνώση με αποτέλεσμα τη συμβολή στη διατήρηση των προνομίων των τάξεων αυτών. Μέσω του σχολείου, δηλαδή, μεταφέρονται αξίες, κανόνες, στάσεις και ιδεολογία από τις κυρίαρχες ομάδες (Apple, 1993: 70). Κατά τον Michael F. D. Young, αυτοί που κατέχουν την εξουσία είναι και εκείνοι που θα ορίσουν τη γνώση και το πόσο προσιτή θα είναι από τους αποδέκτες της (Young, 1977 στο: Apple, 1986: 79). Τέλος, σύμφωνα με τον Bourdieu, το σχολείο αποτελεί «αποτελεσματικό φίλτρο» όσον αφορά την αναπαραγωγή μιας άνισης κοινωνίας, αφού στις σχολικές τάξεις επικρατεί το *habitus*- πολιτιστικό κεφάλαιο της μεσοαστικής τάξης, παίρνοντας ως δεδομένο πως όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως έχουν πρόσβαση σε αυτό (Apple, 1986: 73).

Το ότι η ανισότητα επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται εύκολα αντιληπτό από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και τη θεωρία της κατανομής. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου θέτει τα σχολεία στον ρόλο του διανομέα μιας τεχνικής και διοικητικής γνώσης με στόχο τον πληθυσμό, όπου με την αφομοίωση αυτής της τεχνικής και αυτής της γνώσης επιτυγχάνεται μεγαλύτερη κοινωνική και οικονομική κινητικότητα με αποτέλεσμα τη διεκδίκηση καλύτερης επαγγελματικής θέσης. Η θεωρία της κατανομής υποστηρίζει πως το σχολείο αποτελεί ένα απλό όργανο ταξινόμησης του εργατικού δυναμικού στις κατάλληλες θέσεις, με την αναμενόμενη μετάδοση των αξιών που χαρακτηρίζουν τις θέσεις αυτές. Επομένως, το σχολείο εξασφαλίζει και ενισχύει την διατήρηση της εξουσίας στα χέρια των κυρίαρχων τάξεων προάγοντας την αφομοίωση των μεταδιδόμενων γνώσεων και αξιών. Οι παραπάνω απόψεις βρίσκουν εν μέρει σύμφωνο τον Apple, καθώς ναι μεν το σχολείο είναι ένας απλός μηχανισμός διανομής της γνώσης, αλλά ο ίδιος εκλαμβάνει το σχολείο και ως μηχανισμό παραγωγής της γνώσης (Apple, 1993: 71- 72).

Ο Apple, επηρεασμένος από τις μαρξιστικές ερμηνείες της εκπαίδευσης, υποστηρίζει πως η κοινωνική αναπαραγωγή του υπάρχοντος συστήματος εξυπηρετείται από το ίδιο το σχολείο. Ως προς αυτό, υπάρχει η σύμφωνη άποψη των Bourdieu, Bernstein, Gramsci και Apple πως το εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στη σφαίρα των πολιτιστικών και οικονομικών θεσμών οι οποίοι συντελούν στην «πολιτιστική αναπαραγωγή» (Apple, 1993: 41).

Οι μαρξιστικές και νεομαρξιστικές θεωρίες υποστηρίζουν μια «αμφισβητούμενη αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων», κατά την οποία επιτρέπεται μόνο η αναπαραγωγή των σχέσεων κυριαρχίας, μια άποψη που χαρακτηρίζει τους μαθητές ως «παθητικούς δέκτες προκατασκευασμένων μηνυμάτων». Κατά τον Apple αυτή η τοποθέτηση χαρακτηρίζεται ως λανθασμένη, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές απορρίπτουν συχνά ό,τι αντιλαμβάνονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της διδασκαλίας. Επιπλέον, αν το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρηθεί μόνο ως μηχανισμός αναπαραγωγής, δεν δίνεται σημασία στο γεγονός ότι

δημιουργούνται αντιφάσεις στις καπιταλιστικές κοινωνικές σχέσεις. Ο Apple εξηγεί αυτό το παράδειγμα τονίζοντας ότι «όπως στον οικονομικό τομέα η συσσώρευση κεφαλαίου και η “ανάγκη” για την ανάπτυξη νέων αγορών δημιουργούν αντιφάσεις και οδηγούν στην κρίση, έτσι και στους άλλους θεσμούς [...] δημιουργούνται αντιφάσεις με τον ίδιο τρόπο. Το σχολείο δεν μπορεί να αποτελεί εξαίρεση» (Apple, 1993: 32-33). Άλλωστε, η κυρίαρχη ιδεολογία παράγεται συστηματικά μέσα από πολλούς θεσμούς της κοινωνίας, όπως η οικογένεια, οι χώροι εργασίας, το σχολείο, η πολιτική ζωή κ.ά. (Apple, 1993: 37).

Τα σχολεία εξυπηρετούν κάποιους σκοπούς μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα. Αρχικά εξασφαλίζουν τις αναγκαίες συνθήκες για τη συσσώρευση του κεφαλαίου, μέσω της ανάπτυξης του ανταγωνισμού και της ιεραρχίας μεταξύ των μαθητών και μετέπειτα προχωρούν στις κατάλληλες συνθήκες νομιμοποίησης των παραπάνω, θέτοντας την αξιοκρατία, δηλαδή τη σημαντικότερη ιδέα ενός ιδεολογικού σχήματος, ως κάτι το ιδανικό. Οι δύο αυτοί σκοποί συχνά συγκρούονται μεταξύ τους, καθώς η ανάγκη συσσώρευσης κεφαλαίου δεν συμπίπτει πάντα με την ανάγκη νομιμοποίησης της ανισότητας. Αυτό γίνεται ορατό και μέσω της υπερπαραγωγής πτυχιούχων κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή όπου δεν υπάρχει προοπτική απορρόφησής τους στην παραγωγική διαδικασία. Σε αυτό το σημείο, γίνεται αντιληπτή μια αντίφαση που αφορά το είδος των ικανοτήτων που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές στον κύκλο του σχολείου. Από τη μία είναι αναγκαία η ανάπτυξη των κριτικών ικανοτήτων των μαθητών οι οποίοι στο μέλλον πιθανώς θα στελεχώσουν ως εργατικό δυναμικό κάποια βιομηχανία, ενώ από την άλλη αυτή η ενδεχόμενη κριτική ικανότητα μπορεί να θέσει σε κίνδυνο το κεφάλαιο (Apple, 1993: 33).

Η παραγόμενη εντός του σχολείου γνώση χαρακτηρίζεται κοινωνικά απαραίτητη, καθώς διανέμονται θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, παράγονται οι απαραίτητες τεχνικές και διοικητικές γνώσεις που υπαγορεύονται από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και από τις ανάγκες της βιομηχανίας με σκοπό την πραγματοποίηση τεχνικών ερευνών. Η γνώση αυτή στην ουσία

κεφαλαιοποιείται, παίρνει δηλαδή τη μορφή κεφαλαίου, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο τις κυρίαρχες κοινωνικά ομάδες ικανές να προχωρήσουν στη συσσώρευσή της, στον έλεγχό της και στην εξυπηρέτηση των εκάστοτε συμφερόντων τους. Στην ουσία πρόκειται για ένα «πνευματικό κεφάλαιο». Οι αναγκαίες για το σχολείο γνώσεις και το περιεχόμενό τους, το οποίο είναι τέτοιας φύσης που «χρησιμοποιείται σαν φίλτρο για το διαχωρισμό των μαθητών σε ταξικά στρώματα» υπαγορεύονται από τις ανάγκες των ταξικών δομών της κοινωνίας, με αποτέλεσμα η παραγόμενη γνώση να είναι συγκεκριμένης μορφής και οι μαθητές να τοποθετούνται σε διαδοχικά κοινωνικά στρώματα (Apple, 1993: 42-43).

Συνεπώς, το εκπαιδευτικό σύστημα κατέχει σημαντικότατο ρόλο στη συσσώρευση του πολιτιστικού και πνευματικού κεφαλαίου, οδηγώντας με αυτό τον τρόπο στην άμβλυνση της κοινωνικής ανισότητας. Ωστόσο, η λύση δεν βρίσκεται στη διανομή της γνώσης σε μεγάλες πληθυσμιακές μερίδες με σκοπό τη μεγιστοποίηση της παραγωγικότητας της εργατικής δύναμης, καθώς η παραγωγή και η εξέλιξη της γνώσης καλύπτει συνεχώς τις ανάγκες της οικονομίας. Για την ενδυνάμωση του οικονομικού οργανισμού απαιτείται παραγωγή υψηλής τεχνικής γνώσης (Apple, 1993: 76). Μέσω της μετάδοσης της τεχνικής και διοικητικής γνώσης σε μεγάλες πληθυσμιακές μερίδες δεν είναι δυνατόν να επέλθει ισότητα, από τη στιγμή που η ταξική διαίρεση δεν επηρεάζεται. Αντίθετα, αυτή η τεχνική και διοικητική γνώση συμβάλλει στην κατάταξη των μελλοντικών εργαζομένων στην παραγωγική ιεραρχία κατά τις κοινωνικές απαιτήσεις. Η παραγόμενη γνώση στο σχολείο οδηγεί στη διάκριση σε διανοητική και χειρωνακτική εργασία. Στον τομέα της διανοητικής εργασίας τοποθετούνται εκείνοι οι μαθητές που κρίνονται ικανοί στην μεγάλη παραγωγή τεχνικής και διοικητικής γνώσης μέσω «φυσικών» διαδικασιών του διδακτικού προγράμματος. Με τις ίδιες διαδικασίες τοποθετούνται και οι υπόλοιποι μαθητές στον τομέα της χειρωνακτικής εργασίας ή παραγωγής υπηρεσιών. Βέβαια, από τη στιγμή που στο χώρο του σχολείου χρησιμοποιούνται η γλώσσα, οι στάσεις και οι αξίες των κυρίαρχων τάξεων σε πολιτιστικό και οικονομικό

επίπεδο, είναι εύκολο να υποθέσουμε σε ποιον τομέα κατατάσσονται οι μαθητές με χαμηλό κοινωνικό υπόβαθρο (Apple, 1993: 82).

Μέσω των κυρίαρχων διαδικασιών του σχολικού προγράμματος και όχι των σχολικών γνώσεων, κατά τον Apple, επιτυγχάνονται ο έλεγχος στην συμπεριφορά των μαθητών, η επίλυση των συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα και, εντέλει, η καταστολή τους. Αυτό αποσκοπεί στην αφομοίωση, την οργάνωση και τον έλεγχο των μαθητών, καθώς αυτές τις αρχές θα έχουν να αντιμετωπίσουν και ως εργαζόμενοι κατά τη διάρκεια της παραγωγικής διαδικασίας (Apple, 1993: 59). Καθώς το σχολείο αποτελεί ένα παραγωγικό και αναπαραγωγικό σύστημα, ο έλεγχος που ασκείται καθορίζεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό από την τεχνική και διοικητική γνώση και την ιδεολογία η οποία τη συνοδεύει. Η γνώση αυτή αναπαράγεται μέσα στο σχολείο συστηματικά ως το απαραίτητο πνευματικό κεφάλαιο.

Επί της ουσίας, από τη στιγμή που η γνώση αποτελεί ένα προϊόν τα οποίο ανακυκλώνεται μέσω του οικονομικού και εκπαιδευτικού συστήματος και, όπως είδαμε παραπάνω, συσσωρεύεται από τα κυρίαρχα κοινωνικά στρώματα, η ίδια είναι μια ακόμη μορφή ελέγχου. Έτσι, επικυρώνεται ως πολιτιστικό κεφάλαιο, το οποίο βρίσκεται υπό καθεστώς νομιμοποίησης από το κράτος και αφομοίωσης από τους μαθητές, χωρίς να είναι πάντα αποδεκτό από τους τελευταίους, οδηγώντας πολλές φορές στην απόρριψη αυτής της γνώσης (Apple, 1993: 61).

Ο ίδιος ο Apple θεωρεί πως πολιτιστικό και οικονομικό κεφάλαιο είναι στοιχεία αλληλένδετα για την κυριαρχία των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων (Apple, 1993: 71). Παρόλα αυτά, η γνώση κατανέμεται άνισα στα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, καθώς και στις διάφορες επαγγελματικές και ηλικιακές ομάδες, οδηγώντας με αυτόν τον τρόπο στη μη προσβασιμότητα των πολλών σε αυτή (Apple, 1986: 40). Η δόμηση της γνώσης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα «συνδέεται εσωτερικά με τις αρχές κοινωνικού και πολιτιστικού ελέγχου σε μια κοινωνία» (Apple, 1986: 14-15).

Η παραγωγή και η μετάδοση της τεχνικής γνώσης στα σχολεία γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγονται τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικά ομάδων με στόχο το κέρδος. Βάσει αυτού του αξιώματος, η βιομηχανία και η ιδεολογία που την ακολουθεί «καθορίζουν τα είδη [...] των προγραμμάτων σπουδών και των εκπαιδευτικών πρακτικών που θεωρούνται κατάλληλες ή αποδεκτές για την πανεπιστημιακή και σχολική ζωή» (Apple, 1993: 81). Το σχολείο παράγει γνώση όχι μόνο μέσω της ευθείας διδασκαλίας των εγκεκριμένων στοιχείων αλλά και μέσω της απόρριψης των στοιχείων αυτών από τους μαθητές, ακόμη και των πιο προσεκτικά σχεδιασμένων μαθημάτων (Apple, 1993: 147). Η παραγόμενη στο σχολείο γνώση δε βρίθει τυχαίας επιλογής, αλλά επιλέγεται και οργανώνεται γύρω από αρχές και αξίες που προέρχονται και κατ' επέκταση εξυπηρετούν συγκεκριμένες μερίδες του πληθυσμού (Apple, 1986: 132). Επιπλέον, προς αποφυγή ή αντιμετώπιση κάποιας ενδεχόμενης οικονομικής κρίσης, οι κυρίαρχες κοινωνικά τάξεις να έχουν «απόθεμα εργατικού δυναμικού, που θα χρησιμοποιηθεί σε κενές θέσεις εργασίας όταν αυτές προκύψουν, και απόθεμα τεχνικών γνώσεων για τη δημιουργία νέων μεθόδων παραγωγής και νέων αγορών». Με αυτόν τρόπο, το εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίζεται στη δημιουργία αποθεμάτων πνευματικού και ανθρώπινου κεφαλαίου (Apple, 1993: 83). Άλλωστε, «η εκπαίδευση αποτελεί μια πλούσια και ανεξάντλητη αγορά» (Apple, 1993: 222-223).

Στο πλαίσιο της παραγωγής γνώσης, είναι σίγουρο ότι θα υπάρξει σχολική αποτυχία για κάποιους μαθητές, η οποία κατά τον Apple είναι μια αναγκαιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχέσεων του με την κοινωνία. Αυτή η αποτυχία, ή σε άλλες περιπτώσεις επιτυχία, δεν είναι δυνατόν να αποδοθεί μόνο σε ένα άτομο, από τη στιγμή που δεν πρόκειται για αποτέλεσμα μεμονωμένων και ατομικών προσπαθειών (Apple, 1993: 43-44). Σε αυτό το σημείο, υπάρχει μια αντίφαση. Ενώ τα σχολεία θεωρούνται ουδέτερα και αξιοκρατικά από την κυρίαρχη ιδεολογία, και άρα η αποτυχία είναι ατομική υπόθεση, εντούτοις οι κοινωνικές ανισότητες επηρεάζουν τα κριτήρια αξιολόγησης ενός μαθητή, επομένως η αποτυχία αποτελεί συλλογική υπόθεση

(Apple, 1993: 70). Επιπλέον, ο παραγωγικός μηχανισμός μπορεί να ανεχθεί ένα ποσοστό αποτυχίας και ως εκ τούτου ανεργίας, γεγονός που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά του όταν επικρατεί ένα ελεγχόμενο χαμηλό ποσοστό ανεργίας, με συνέπεια την ανοχή αυτού του ποσοστού αποτυχίας και από το εκπαιδευτικό σύστημα (Apple, 1993: 77). Το οικονομικό σύστημα μιας καπιταλιστικής κοινωνίας έχει οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε να παρέχεται εξασφάλιση σε ένα συγκεκριμένο αριθμό απασχόλησης, χωρίς να επηρεάζονται τα υψηλά κέρδη από τους κατόχους των κεφαλαίων (Apple, 1986: 80).

Το σχολείο, λοιπόν, ευθύνεται και για τη μετάδοση γνώσεων, στάσεων, αξιών, κανόνων, και για την ταξινόμηση των ατόμων στην παραγωγική ιεραρχία. Επιπλέον, στο σχολικό χώρο παράγεται η απαιτούμενη τεχνική γνώση και εν γένει το πολιτιστικό κεφάλαιο που θα είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν και να αξιοποιηθούν σε μια κοινωνία (Apple, 1993: 77). Το σχολείο λειτουργεί ως χώρος συσσώρευσης και παραγωγής του επιστημονικού κεφαλαίου. Από τη μία «παράγει» ανθρώπους «με τις κατάλληλες στάσεις, αξίες και ιδεολογίες, οι οποίες διδάσκονται μέσα από το κρυφό σχολικό πρόγραμμα» που απαιτεί η αγορά εργασίας και από την άλλη, παράγει γνώσεις και «κοινωνική τεχνολογία» που διατηρούν την άνιση κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται και ο ιδεολογικός ρόλος του σχολείου, ο οποίος είναι εκείνος του κρατικού μηχανισμού (Apple, 1993: 139).

Επιπλέον, κατά τον Apple, το σχολείο μέσω του περιεχομένου του και του ελέγχου που ασκεί, ως βασικός αναπαραγωγικός μηχανισμός του συστήματος, εξασφαλίζει τη «συναίνεση των εξουσιαζόμενων» (Apple, 1993: 52). Συνεπώς, η εκπαίδευση δεν αποτελεί ουδέτερη δραστηριότητα, χωρίς ωστόσο αυτή η άποψη να οδηγεί στο συμπέρασμα πως όλες οι εκφάνσεις της σχολικής ζωής εξυπηρετούν τις κυρίαρχες κοινωνικά τάξεις (Apple, 1993: 53). Επίσης, οι θεσμοί που συναινούν στην εξασφάλιση της πολιτιστικής διατήρησης και διανομής, όπως το σχολείο, δημιουργούν μορφές συνειδητότητας για την άσκηση του κοινωνικού ελέγχου χωρίς «την αναγκαιότητα καταφυγής των

κυρίαρχων ομάδων σε απροκάλυπτους μηχανισμούς κυριαρχίας» (Apple, 1986: 16).

Όσον αφορά το ρόλο του κράτους στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα στην εκπαίδευση, ο Apple θεωρεί το κράτος ως ένα μηχανισμό που συνεχώς εμπλέκεται στις παραγωγικές διαδικασίες, χαρακτηριστικό που αποδίδεται σε όλες τις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες. Το κράτος ελέγχει και χρηματοδοτεί τις ερευνητικές δραστηριότητες, διαχωρίζοντας την εργασία σε διανοητική και χειρωνακτική. Ακόμη, το κράτος μεταβιβάζει το κόστος της επιστημονικής έρευνας στην κοινωνία, με άμεση συνέπεια την εξυπηρέτηση των συμφερόντων της βιομηχανίας. Η παρέμβαση του κράτους στην εκπαίδευση αποσκοπεί στη μεγιστοποίηση της παραγωγής του ανθρώπινου και πολιτιστικού κεφαλαίου, υπό το πρίσμα των συνθηκών που ευνοούν και διαιωνίζουν μια κοινωνία άνιση. Τέλος, ο Apple θεωρεί πως, ως παραγωγικά άτομα μιας κοινωνίας, είμαστε αντιμέτωποι με μια «ψυχρή ταξική συνωμοσία» (Apple, 1993: 84-91).

Εν κατακλείδι, το σχολείο ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους φροντίζει να μεταδίδει στους μαθητές την εκάστοτε κυρίαρχη ιδεολογία σε συγκεκριμένο κοινωνικο – ιστορικό πλαίσιο. Αυτή η ιδεολογία μεταδίδεται μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων, φανερών και «κρυφών», προάγοντας την εκπαιδευτική ανισότητα και την κοινωνική αναπαραγωγή με κανόνες, στάσεις και αξίες της ανώτερης κοινωνικά τάξης. Οι μαθητές, ωστόσο, δε δέχονται παθητικά τα μηνύματα της άρχουσας τάξης, προβαίνοντας σε διαφόρων μορφών αντιστάσεις και αντιδράσεις εναντίον του συστήματος.

3.3 Αντίσταση και Μορφές Αντίστασης στη Σχολική Τάξη

Σύμφωνα με τον Apple, κυρίαρχη είναι η άποψη πως τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εξυπηρετούν τις ιδεολογικές ανάγκες του κεφαλαίου. Η θέση αυτή έχει τη βάση της σε εκείνους τους θεωρητικούς, οι οποίοι επηρεάστηκαν από μηχανιστικές απόψεις και έθεσαν στο προσκήνιο την ανάγκη και τη σημασία των αιτιοκρατικών σχέσεων στο κοινωνικό σύμπλεγμα. Επιπλέον, αυτοί οι μελετητές θεώρησαν ως ιδιαιτέρως σημαντικά τα φανερά ή κεκαλυμμένα συμφέροντα που ενδέχεται να έχει μια κοινωνία, στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα με την αναπαραγωγική διαδικασία. Επομένως, το σχολείο έχει τη τάση να προσαρμόζεται στις οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας (Apple, 1993: 45). Αυτή τη τάση προσαρμογής του σχολείου στις οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας έρχονται να επικυρώσουν και δύο θεωρίες: η *θεωρία της ανταπόκρισης* και η *θεωρία της αναπαραγωγής*.

Η *θεωρία της ανταπόκρισης* (*correspondence*) υποστηρίζει πως η σχολική δραστηριότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την καπιταλιστική οικονομία στην οποία εσωκλείεται και τις ανάγκες της. Μια θεωρία χαρακτηρίζεται ως ανταποκριτική, όταν εσωκλείει την υπόθεση ότι οι εργαζόμενοι διαθέτουν όλα εκείνα τα «στοιχεία συμπεριφοράς, ικανοτήτων και στάσεων» που απαιτούνται από την οικονομία. Αυτά τα στοιχεία μεταδίδονται διαμέσου της εκπαίδευσης, συγκεκριμένα από το κρυφό σχολικό πρόγραμμα (την «καθημερινή σχολική πρακτική»), τα οποία αργότερα απαιτούνται από την κοινωνία για την είσοδο στην αγορά εργασίας (Apple, 1993: 105).

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι μαθητές διαχωρίζονται και εντάσσονται στην οικονομική ιεραρχία βάσει των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών, χρησιμοποιώντας ως κριτήρια για αυτόν τον διαχωρισμό το φύλο ή την κοινωνική τάξη. Η θεωρία της ανταπόκρισης, στην ουσία, είναι σύμφωνη με την επιλογή αυτή. Πρόκειται για μια αμφίδρομη διαδικασία: όπως το σχολείο διαχωρίζει μέσω επιλογής τους επιτυχημένους από τους αποτυχημένους μαθητές, και αυτοί με τη σειρά τους εισέρχονται σε μια διαδικασία κριτικής του

σχολείου ως προς την επιτυχία ή την αποτυχία του. Το αν το σχολείο έχει επιτελέσει επιτυχώς ή όχι τον ρόλο του, κρίνεται από τις διαμορφωμένες προσδοκίες των μαθητών, οδηγώντας με αυτόν τον τρόπο σε μια «υποκειμενική διαφοροποίηση των μαθητών για τη μετέπειτα ένταξη στην οικονομική ιεραρχία». Παράλληλα, το εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο παράγει ανθρώπινο δυναμικό και πολιτιστικό κεφάλαιο, αλλά συντελεί στη νομιμοποίηση της αυτής της οικονομικής ιεραρχίας. Η αποτυχία θεωρείται ατομικό πρόβλημα μέσω της διδακτικής πρακτικής και του άτυπου αναλυτικού προγράμματος. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι «αποτυχημένοι» μαθητές αφομοιώνουν τόσο πολύ αυτόν τον χαρακτηρισμό, ώστε γίνεται «δεύτερη φύση» τους, προσπαθώντας ακόμη και να τον επιβεβαιώνουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Apple, 1993: 92-93).

Η θεωρία της αναπαραγωγής (*reproduction*), κατά τον Apple, υποστηρίζει πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών συνιστά έναν αντικατοπτρισμό της κοινωνίας. Το κοινωνικό σύστημα έχει ανάγκη από υπάκουα άτομα, επομένως στα πλαίσια του σχολείου πρέπει η άποψη αυτή και η ιδεολογία της προσαρμογής στο σύστημα να μεταδοθούν στους μαθητές. Η άποψη αυτή δεν βρίσκει σύμφωνο τον Apple, καθώς θεωρεί πως πρόκειται για έναν απλουστευτικό παραλληλισμό και μια απαισιόδοξη τοποθέτηση. Η θεωρία της αναπαραγωγής κάνει λόγο για έναν πολύ σαφή ρόλο του σχολείου, σύμφωνα με τον οποίο οι ισχύοντες ταξικοί διαχωρισμοί στην αγορά εργασίας και στην παραγωγική διαδικασία λαμβάνουν χώρα και εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Apple, 1993: 104). Οι θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής βασίζονται σε μαρξιστικές θεωρίες, έχοντας ως κοινή αφετηρία τη συμφωνία στην ανάλυση των αντίθετων και αντικρουόμενων συμφερόντων των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων και τις προσπάθειες των ομάδων αυτών για την ικανοποίηση των συμφερόντων τους (Νικολάου, 2009: 41).

Κατά τον Apple, αυτές οι απόψεις είναι μονοδιάστατες, καθώς το σχολείο δεν αποτελεί μόνο έναν αναπαραγωγικό μηχανισμό. Για να ανατραπεί αυτός ο χαρακτηρισμός του σχολείου, χρειάζεται μια επανεξέταση των ανθρωπίνων σχέσεων και των θεσμών της κοινωνίας, έχοντας ως αφετηρία τους παράγοντες

και τις διαδικασίες από τις οποίες καθορίζονται. Οι θεωρίες της ανταπόκρισης και της αναπαραγωγής πρέπει να συμπληρωθούν από τους δομικούς περιορισμούς στο χώρο του σχολείου, οι οποίοι είναι οι μορφές οργάνωσης ενός σχολείου, η επιλογή κατά τη χρηματοδότηση και κατά τον κρατικό παρεμβατισμό, η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας, οι φυσικές ανάγκες και τα όρια στην επιβολή προτύπων και ιδεολογιών στους μαθητές, οι μεταμορφώσεις και οι συμβιβασμοί. Οι συμβιβασμοί δημιουργούνται από τις συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο σε μια βαθμιαία μεταμόρφωση της παιδείας που οδηγεί και στην μεταμόρφωση της κοινωνίας. Συνεπώς, η εικόνα της σχολικής ζωής είναι πιο πολύπλοκη σε σχέση με αυτή που παρουσιάζεται από τις θεωρίες της αναπαραγωγής και της ανταπόκρισης (Apple, 1993: 107).

Ο ίδιος ο Apple, θέλοντας να ελέγξει τις μεθόδους ελέγχου της ανθρώπινης εργασίας πάνω στον συνεχώς εξελισσόμενο κλάδο της έρευνας, πραγματοποίησε μια σειρά ερευνών σε εργασιακούς χώρους καταλήγοντας στην ανάδειξη της πολύπλοκης εικόνας της κοινωνίας, η οποία δεν προσεγγίζει τον τρόπο που «περιγράφεται στην τρέχουσα βιβλιογραφία γύρω από το πρόβλημα της αναπαραγωγής του συστήματος», όπου το σχολείο έχει μια τάση προσαρμοστική στις ανάγκες της κοινωνίας με ομαλό και άμεσο τρόπο. Αυτό που παρατήρησε δεν εστιάζει στην υποταγή των εργαζομένων στην διοικητική ιεραρχία, στην παραγωγικότητα και στο καπιταλιστικό σύστημα γενικά. Αντίθετα, οι εργαζόμενοι προέβαλαν αντιστάσεις στο χώρο εργασίας τους, μετατρέποντας τους διάφορους ελέγχους σε ευκαιρίες αντίστασης ως προς το σύστημα με τη δημιουργία ενός αξιακού συστήματος, το οποίο επηρεάζει τις ενέργειές τους κατά τη διάρκεια της παραγωγικής διαδικασίας (Apple, 1993: 46-47).

Ακόμη, η ύπαρξη μιας εργασιακής κουλτούρας παρέχει ένα έδαφος «για τη διεκδίκηση βελτιώσεων των επίσημων κανόνων, σε βαθμό μεγαλύτερο από αυτόν που δέχονται οι απλές θεωρίες της ανταπόκρισης», θέτοντας τις βάσεις και για την αντίσταση στο σχολικό χώρο, οδηγώντας σε μια αυτονομία των μαθητών (Apple, 1993: 117). Ωστόσο, η τάση της εξειδίκευσης των εργαζομένων

στο καπιταλιστικό σύστημα οδηγεί, σύμφωνα με τον Braverman, σταδιακά στην απώλεια της δυνατότητας αντίστασής τους απέναντι στο κεφάλαιο και, συνεπώς, στη δημιουργία πειθήνιων εργατών απέναντί του (Braverman, 1979 στο: Apple, 1993: 110). Κατά τον Apple, όμως, η σχολική δραστηριότητα δεν μένει περιορισμένη στην αναπαραγωγή της οικονομικής ιεραρχίας, αλλά αντίθετα προσφέρονται πολλές ευκαιρίες απόρριψης και αντίκρουσης της κυρίαρχης ιδεολογίας. Συνεπώς, οι παραπάνω θεωρίες περιγράφουν μόνο ένα μέρος της πραγματικότητας (Apple, 1993: 116).

Παρόλα αυτά, αυτές οι αντιστάσεις είναι προφανές πως δεν επιφέρουν αλλαγές και αποτελούν απλά ένα τμήμα της αναπαραγωγικής διαδικασίας και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η αναπαραγωγή, επομένως, της κυρίαρχης ιδεολογίας και του συστήματος μπορεί να πραγματοποιηθεί ακόμα και μέσω των αντιστάσεων και των συγκρούσεων. Αυτό είναι δυνατό να συμβεί, καθώς η κατάκτηση προνομίων και ενός άτυπου βαθμού ελέγχου των συνθηκών εργασίας από τους ίδιους του εργαζόμενους είναι μια ακόμη παραχώρησή τους στο σύστημα, το οποίο τους εντάσσει χωρίς παραπάνω προβλήματα στην παραγωγική διαδικασία. Οι εργαζόμενοι, επί της ουσίας, προβαίνοντας σε μια σειρά αντιδράσεων με σκοπό την εξασφάλιση του ελέγχου της εργασίας τους, εφησυχάζουν, χωρίς να διανοούνται οποιαδήποτε παρέμβαση στα «δικαιώματα του κεφαλαίου» (Apple, 1993: 47). Σε αυτό το σημείο έγκειται και η περιοριστική πλευρά της αντίστασης, διευκολύνοντας έτσι την πλήρη ένταξη των μαθητών σε μια άνιση κοινωνία (Apple, 1993: 154).

Οι συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό κλάδο είναι φυσικό να επικρατούν και στην εκπαίδευση, αφού άλλωστε και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να εκληφθεί ως εργασιακός τομέας. «Αν υπάρχει αντίσταση στους χώρους εργασίας, τότε υπάρχει και σε κάθε σχολείο» (Apple, 1993: 134). Οι ίδιοι οι μαθητές είναι σε θέση να αντιδράσουν στους ελέγχους που τους ασκούνται με διάφορους τρόπους, αν και η αντίδραση αυτή γίνεται με τέτοιο τρόπο που άλλοτε υποβόσκει ένας περιορισμός στον έλεγχο και την αναπαραγωγή της ηγεμονικής ιδεολογίας και άλλοτε υπάρχει μια εύνοια στις ανωτέρω συνθήκες (Apple, 1993: 48-49). Το εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμός

είναι αρκετά καλά κατεστημένος, στα πλαίσια του οποίου εκπαιδευτικοί και μαθητές, ως απαρτιζόμενα μέλη, αντιδρούν στους κανόνες και τις προσδοκίες του με τρόπους περιθωριακούς (Apple, 1986: 113).

Οι μηχανιστικές θεωρίες παραβλέπουν τον ασυμβίβαστο τρόπο αντίδρασης των μαθητών (όπως και των εργαζομένων) έναντι των στάσεων και των αξιών που μεταδίδονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Apple, έχοντας αντίθετη άποψη, υποστηρίζει πως αναπαραγωγική διαδικασία χωρίς αντιστάσεις δεν είναι δυνατό να υπάρξει και, συνεπώς, να λειτουργήσει. Οι μαθητές εξασφαλίζουν κάποιο βαθμό ελέγχου μέσω άτυπων συνθηκών, οι οποίες μπορούν να μεταφραστούν ως άγραφοι κανόνες (Apple, 1993: 146). Οι αντιδράσεις των μαθητών οδηγούν σε δύο ειδών συνέπειες. Πρώτον, εξασφαλίζεται η αυτονομία στην καθημερινή σχολική πρακτική, γεγονός επιθυμητό από τους αντιδρώντες μαθητές, και δεύτερον, οι ίδιοι προετοιμάζονται, ασυνείδητα, για την ομαλή ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία. Εντέλει, η συνειδητοποίηση του ελέγχου και η αντίσταση σε αυτόν οδηγούν στην απόλυτη συμμόρφωση στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Apple, 1993: 155).

Ένα είδος αντίστασης των μαθητών πραγματοποιείται, όταν οι ίδιοι επιχειρούν να εξασφαλίσουν την αυτονομία τους στο σχολικό χώρο, δράση η οποία παρατηρείται κυρίως σε μαθητές προερχόμενους από την εργατική τάξη. Υπάρχει το ελάχιστο ποσοστό προσπάθειας από αυτούς τους μαθητές και η συμμόρφωσή τους με τους κανόνες επιτυγχάνεται μόνο όταν αφορούν κάτι το απολύτως αναγκαίο. Αν και επιτυγχάνεται η αυτονομία στη σχολική τους ζωή, εντούτοις εξυπηρετείται με αυτόν τον τρόπο ένα οικονομικό σύστημα εντός το οποίου δεν μπορούν να λάβουν μέρος και να «συμπεριληφθούν οι συγκεκριμένοι μαθητές, καθώς πρόκειται για την στελέχωση ανώτερων οικονομικά θέσεων (Apple, 1993: 49). Σε γενικές γραμμές, οι αντιστάσεις των μαθητών και η συμπεριφορά τους απέναντι στις μορφές ελέγχου διαχέονται από ένα ενδιαφέρον, τόσο από άποψη πολιτική, καθώς θα μπορούσαν να επηρεάσουν την μελλοντική μορφή ενός κοινωνικού συστήματος, όσο και από άποψη παιδαγωγική, καθώς θα μπορούσε να αναθεωρηθεί η διδακτική μιας

πρακτικής έτσι ώστε να ανταποκρίνεται και στις ανάγκες των μαθητών με το υπόβαθρο της εργατικής τάξης (Apple, 1993: 195).

Ακόμη, οι μαθητές «μαθαίνουν» πώς να «παρακάμπτουν τους ελέγχους του συστήματος [...] και γενικά να περνούν ανώδυνα τις μέρες τους αποφεύγοντας να ασχοληθούν με το περιεχόμενο των μαθημάτων τους» (Apple, 1993: 146-147). Μέσω των ερευνών του ίδιου του Apple σε σχολικούς χώρους, οι τρόποι αντίστασης στο όλο σύστημα μπορούν να συνοψιστούν στους εξής: οι μαθητές ανέπτυξαν ικανότητες όπως το κάπνισμα περνώντας απαρατήρητοι, έκαναν κοπάνες, χλεύαζαν τους καθηγητές τους, εργάζονταν με τον δικό τους ρυθμό αγνοώντας τον συλλογικό ρυθμό της τάξης, χρησιμοποιούσαν περιθωριακή γλώσσα και τέλος διεκδικούσαν χώρους, ο έλεγχος των οποίων ήταν αποκλειστικά δικός τους. Επικρατεί, γενικά, μια μεγάλη και ανοιχτή απόρριψη και του επίσημου και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος από τους μαθητές και απλά «αγνοούν τον “κακό” καθηγητή των μαθηματικών, της ιστορίας κτλ.» Αυτές οι μορφές αντίστασης υποδεικνύουν μια ανυπακοή των μαθητών στους κανόνες και τις στάσεις του επίσημου και του κρυφού σχολικού προγράμματος, αναγνωρίζοντας μόνο την υποχρέωση να παραμείνουν στο χώρο του σχολείου «μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι» (Apple, 1993: 147).

Βέβαια, δε θα μπορούσαν να μείνουν εκτός της μελέτης του Apple και οι καλοί μαθητές του σχολείου, οι οποίοι δεν κρατούν παθητική στάση στα μηνύματα του σχολείου με αποτέλεσμα την πλήρη αφομοίωση της ιδεολογίας του συστήματος. Αντίθετα, διακρίνονται από μια συνειδητοποίηση της κατάστασης, από ένα ενδιαφέρον για εξωσχολικές δραστηριότητες, από μια εκμετάλλευση των αδυνάτων σημείων της οργανωτικής δομής του σχολείου διατηρώντας παράλληλα τις υψηλές τους βαθμολογίες (Apple, 1993: 159). Συνήθως δεν αποτελούν «πρόβλημα» για τους καθηγητές αφού «οι περιπτώσεις βανδαλισμού ή απειθαρχίας [...] είναι πολύ σπάνιες, χωρίς ωστόσο να σημαίνει πως δεν κάνουν κοπάνες ή δεν ακολουθούν πρακτικές των «κακών» μαθητών. Οι υπόλοιποι μαθητές τούς έχουν συνήθως ως πρότυπα, διαμορφώνοντας με τη στάση τους αυτή μια ακόμη μορφή αντίστασης. Στον αντίποδα βρίσκονται οι επονομαζόμενοι «μάγκες», οι οποίοι προβάλλουν συχνές αντιστάσεις στους

ελέγχους του σχολείου προσπαθώντας να ελέγξουν άτυπα τη σχολική ζωή. Παρόλα αυτά, εκείνοι με τη σειρά τους συμμετέχουν στην αναπαραγωγή της ηγεμονικής κυριαρχίας με αυτονόητο αποτέλεσμα να μην ευνοούνται (Apple, 1993: 160).

Σε έρευνες σχετιζόμενες με το φύλο, η McRobbie έχει παρατηρήσει πως οι μορφές αντίστασης των κοριτσιών αγνοούνται τόσο στο κοινωνικό όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευσή τους αναλαμβάνεται από το ίδιο το σχολείο με σκοπό την εκπλήρωση συγκεκριμένου κοινωνικού στόχου, ο οποίος είναι το νοικοκυριό και η μισθωτή εργασία. Αν και οι αντιδράσεις τους επιτρέπουν την απόκτηση ενός βαθμού ελέγχου στον χώρο που ζουν, ωστόσο συμμορφώνονται σύντομα στις προσδοκίες του συστήματος για εκείνα και στον ρόλο που θα διαδραματίσουν, ασχέτως κοινωνικής προέλευσης, είτε πρόκειται για κορίτσια από την ανώτερη οικονομικά τάξη είτε από την εργατική τάξη (McRobbie, 1978 στο: Apple, 1993: 164-171).

Σε γενικές γραμμές, κατά τον Apple, κάθε προσπάθεια ανάλυσης του σχολείου και, εν γένει, του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την αναπαραγωγική του λειτουργία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς δυσκολίες και αντιστάσεις. Οι μαθητές ναι μεν αντιστέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να αποφευχθεί όμως ο περιορισμός του σχολικού ελέγχου. Η λύση εναπόκειται στην αυθόρμητη και όχι βεβιασμένη ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολικό σύστημα, μέσω της «δημιουργικής συμμετοχής/συναίνεσης». Ο Apple υποστηρίζει ότι οποιαδήποτε διαδικασία αναπαραγωγής περικλείει το χαρακτηριστικό της αυθόρμητης ενσωμάτωσης του ατόμου στο σύστημα, από τη στιγμή που υπερισχύει η κυρίαρχη ιδεολογία πάνω σε αυτό. Αυτή η πρακτική συμβάλλει στη διατήρηση της προσωπικότητας και της ταυτότητας των ατόμων μέσα στο σύστημα παρά τα πρότυπα που τους επιβάλλονται (Apple, 1993: 177).

Εντέλει καταλήγουμε στην απαισιόδοξη άποψη ότι οι όποιες μορφές αντίστασης των μαθητών όχι μόνο δεν ανατρέπουν το ισχύον οικονομικό και παραγωγικό σύστημα, το οποίο είναι διαποτισμένο από την κυρίαρχη ιδεολογία, αλλά αντίθετα ενισχύουν την αναπαραγωγή αυτού του συστήματος

μέσω της νομιμοποίησης των συνθηκών που επικρατούν. Οι μαθητές, επί της ουσίας, «επιτυγχάνουν» την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, καθώς και το διαχωρισμό μεταξύ διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας, είτε μέσω διατήρησης παθητικής στάσης απέναντι στο σύστημα είτε μέσω της αντίστασης (Apple, 1993: 163). Παρά αυτήν την απαισιόδοξη άποψη, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αγνοηθούν αυτές οι αντιστάσεις και οι συγκρούσεις, εφόσον έχουν σημαντική συμβολή στην καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην επανεκτίμηση «των δομών και του ελέγχου της εκπαίδευσης» (Apple, 1993: 178). Κατά τον Λάμνιαν (2002: 272), μόνο και μόνο η ιδεολογία της αντίστασης είναι σε θέση να «κλονίσει» το σύστημα. Σύμφωνα με την Εκπαιδευτική Ομάδα του Κέντρου Σύγχρονων Πολιτιστικών Μελετών, «η αναπαραγωγή εξασφαλίζεται μόνο με σημαντική ιδεολογική δουλειά και έτσι μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσα από μια αντίστοιχη αντι-ηγεμονική εκπαιδευτική δουλειά (Apple, 1993: 261).

Βάσει των παραπάνω, ο Apple απορρίπτει τις μηχανιστικές θεωρίες και οδηγείται σε μια περιγραφή της εκπαιδευτικής εικόνας ορμώμενος από την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Στο πλαίσιο των παρατηρήσεών του, υποστηρίζει πως αν και οι μαθητές συνεχώς αντιστέκονται στο σύστημα, εντούτοις αυτή η αντίσταση υπόκειται σε έναν μεγάλο περιορισμό εξαιτίας των συνεχών κανόνων και ελέγχων από το σχολείο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν μένουν ανεπηρέαστοι από αυτήν τη διαδικασία, καθώς και οι ίδιοι βρίσκονται υπό συνεχή έλεγχο και υπό καθεστώς υποβάθμισης σε ανώνυμους διοικητικούς υπαλλήλους χωρίς να επεμβαίνουν επί της ουσίας στη μαθησιακή διδασκαλία, αν και πολλές φορές βρίσκουν και οι ίδιοι τρόπους αντίστασης που αφορά κυρίως το υλικό που καλούνται να διδάξουν. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της δημιουργίας άγραφων νόμων «ως απάντηση στην επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας». Ακόμη, είναι ορατή η εξατομικευμένη και απομονωμένη εργασία των μαθητών, γεγονός που τους προετοιμάζει «ιδεολογικά για την κοινωνία της ατομικής ιδιοκτησίας» (Apple, 1993: 232-233).

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση διαδραματίζει στη θεωρία του Apple τον ρόλο του «μεσάζοντα ανάμεσα στην συνείδηση του ατόμου και στη κοινωνία

γενικά», δομώντας αυτή τη συνείδηση στο πλαίσιο της απόκτησης μιας αντίληψης για την κοινωνία στην οποία ζει (Apple, 1986: 74; Νικολάου, 2009: 41).

Β' ΜΕΡΟΣ:

ΕΡΕΥΝΑ

1. Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη βασίζεται στη θεωρία της αντίστασης του M. Apple και αποσκοπεί στην ανάδειξη των μορφών αντίστασης, που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια της σχολικής τάξης και των δομών του σχολείου γενικότερα, από τους μαθητές εναντίον του εκπαιδευτικού θεσμού και των μετεχόντων σε αυτό, όπως είναι οι καθηγητές. Επιπλέον, επιχειρείται η ανάδειξη των αιτιών και των παραγόντων που επηρεάζουν και, εντέλει, δίνουν ώθηση στην εκδήλωση αυτής της αντίστασης.

2. Μεθοδολογία

2.1 Τεκμηρίωση μεθοδολογικών επιλογών

Για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος, επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Θεωρήθηκε κατάλληλη, καθώς αποσκοπεί στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και χαρακτηριστικών των κοινωνικών ομάδων απαντώντας κυρίως στα «τι», «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2008: 21-28). Στην ποιοτική έρευνα, ο μελετητής διερευνά τις κοινωνικές διαδικασίες και επιδιώκει να αποκτήσει κάποιου τύπου άμεση ή έμμεση πρόσβαση στις βιωμένες εμπειρίες των συμμετεχόντων, δίνοντας έμφαση στα κοινωνικά παραγόμενα νοήματα και αναπαραστάσεις, στους τρόπους σχηματισμού τους και τις ποικίλες επιπτώσεις τους στην κοινωνική ζωή.

2.2 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα είναι η συνέντευξη, η οποία αποτελεί έναν διαδεδομένο τρόπο συλλογής πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο προσφέρει ευκαιρίες εμβάθυνσης σε κάποια ζητήματα σε σχέση με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων (Cohen & Manion, 1994: 374). Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί, κατά τους Cannel και Kahn ως «συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (Cannel & Kahn, 1968: στο Cohen & Manion, 1994: 374). Σύμφωνα με τον Tuckman (Tuckman, 1972 στο: Cohen & Manion, 1994: 374), αποκτώντας πρόσβαση, μέσω της συνέντευξης, στον τρόπο σκέψης του ατόμου, είμαστε σε θέση να «μετρήσουμε» τη γνώση και την πληροφόρησή του, τις αξίες και τις προτιμήσεις του, καθώς και τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του. Η συνέντευξη διακρίνεται σε τρία βασικά είδη: τη δομημένη συνέντευξη (structured interview), την ημι – δομημένη συνέντευξη (semi – structured interview) και τη μη δομημένη συνέντευξη (unstructured interview) (Robson, 2007: 321).

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ημι – δομημένης συνέντευξης. Αυτή η μορφή συνέντευξης χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο καθορισμένων εκ των προτέρων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει μεγαλύτερη ευελιξία όσον αφορά την εμφάνιση των ερωτήσεων, την τροποποίηση των ερωτήσεων αναλόγως με τον κάθε συνεντευξιζόμενο, και την προσθήκη ή αφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων προς συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008: 112). Επιτρέπει την εκ βάθους συλλογή δεδομένων, καθώς και την ανάδειξη μη καθορισμένων από τον ερευνητή θεμάτων. Καθώς η παρούσα έρευνα έχει ποιοτικό χαρακτήρα, βασική επιδίωξη ήταν ο κάθε συνεντευξιζόμενος να δώσει τη δική του ερμηνεία και περιγραφή, χρησιμοποιώντας δικές του εννοιολογικές κατηγορίες και όχι μόνο αυτές που επιβάλλονται από το

ερωτηματολόγιο της δομημένης συνέντευξης. Για αυτούς τους λόγους επιλέχθηκε και το ανοιχτό και ευέλικτο σχήμα της ημι – δομημένης συνέντευξης.

2.3 Το δείγμα της έρευνας

Στις ποιοτικές κοινωνικές έρευνες, η γενίκευση, υπό την έννοια της αντιπροσωπευτικότητας, αποτελεί στόχο σπάνια. Ο στόχος είναι η εις βάθος μελέτη κοινωνικών φαινομένων μέσω των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008: 59-60).

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, επιλέχθηκε δείγμα μη πιθανοτήτων, καθώς δεν υπάρχει πρόθεση γενίκευσης των πορισμάτων της έρευνας αλλά για εις βάθος εντατική διερεύνηση του αντικείμενου μελέτης. Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή της «βολικής» δειγματοληψίας ή δειγματοληψία «ευκολίας». Η επιλογή αυτή θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη, καθώς περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων στα οποία ο ερευνητής έχει εύκολη πρόσβαση (Κυριαζή, 1999: 123). Το συγκεκριμένο δείγμα δεν οδηγεί σε γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό, γεγονός που ούτως ή άλλως δεν επιδιώκεται στην παρούσα έρευνα (Robson, 2007: 314).

Το δείγμα της έρευνας, που είναι δείγμα μη πιθανοτήτων και επιλέχθηκε μέσω της «βολικής» δειγματοληψίας, αποτελείται από οχτώ (8) μαθητές οι οποίοι κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016 βρίσκονταν στην Γ' τάξη του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου, φοιτώντας σε διαφορετικά μεταξύ τους Λύκεια του Νομού Ιωαννίνων. Το συγκεκριμένο δείγμα θεωρήθηκε επαρκές, καθώς αφενός η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έφτασε σε κορεσμό, και αφετέρου η συμπερίληψη και άλλων μαθητών δεν θα προσέφερε κάτι το καινούριο και πρωτότυπο από αναλυτικής και θεωρητικής σημασίας (Ιωσηφίδης, 2008: 65).

Στον παρακάτω πίνακα, παρουσιάζονται τα βασικά κοινωνικά, δημογραφικά και αξιολογικά επί της εκπαίδευσης στοιχεία, των συνεντευξιζόμενων. Η επιλογή των μαθητών έγινε βάσει του μορφωτικού επιπέδου των γονέων τους, της οικονομικής κατάστασης της οικογένειάς τους και του μέσου όρου βαθμολογίας τους. Η επιλογή αυτή δεν ήταν τυχαία. Προτιμήθηκε να ερευνηθούν οι μορφές αντίστασης ατόμων προερχόμενων από τη μεσαία κοινωνική τάξη με βαθμολογίες μεσαίου προς καλού επιπέδου, καθώς οι περισσότερες έρευνες με την ίδια θεματική πραγματοποιούνται με

άτομα είτε από την ανώτερη αστική τάξη είτε από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, και όσον αφορά στο βαθμολογικό επίπεδό τους, είναι είτε άριστοι μαθητές είναι κάτω του μετρίου.

Όνομα	Φύλο	Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα	Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας	Επάγγελμα Πατέρα	Επάγγελμα Μητέρας	Οικονομική Κατάσταση Οικογένειας	Σχολική Επίδοση
Άγης	Άνδρας	Απόφοιτος Λυκείου	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Ιδιωτική Υπάλληλος	Μέτρια	19-20
Άννα	Γυναίκα	Απόφοιτος Λυκείου	Απόφοιτος ΤΕΙ	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Δημόσιος Υπάλληλος	Καλή	19-20
Βασίλης	Άνδρας	Απόφοιτος ΤΕΙ	Απόφοιτος ΤΕΙ	Δημόσιος Υπάλληλος	Δημόσιος Υπάλληλος	Μέτρια	19-20
Γιάννης	Άνδρας	Απόφοιτος ΤΕΙ	Απόφοιτος Γυμνασίου	Δημόσιος Υπάλληλος	Ιδιωτική Υπάλληλος	Καλή	19-20
Δήμητρα	Γυναίκα	Απόφοιτος Μετα- λυκειακής Σχολής	Απόφοιτος Μετα- λυκειακής Σχολής	Δημόσιος Υπάλληλος	Δημόσιος Υπάλληλος	Καλή	16-18
Δήμος	Άντρας	Απόφοιτος Μετα- λυκειακής Σχολής	Απόφοιτος Γυμνασίου	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Ελεύθερος Επαγγελ- Ματίας	Μέτρια	16-18
Θανάσης	Άνδρας	Απόφοιτος Λυκείου	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Οικιακά	Κακή	16-18
Μάρα	Γυναίκα	Απόφοιτος Λυκείου	Απόφοιτος Λυκείου	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Επιχειρημα- τίας	Κακή	16-18

Για λόγους διακριτικότητας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων, τα ονόματα των συνεντευξιαζόμενων έχουν αλλάξει. Το συγκεκριμένο δείγμα επιλέχθηκε λαμβάνοντας υπόψη και την ποικιλομορφία που το διακρίνει. Συμμετείχαν και αγόρια και κορίτσια της ίδιας ηλικίας με σκοπό την προσπάθεια ανίχνευσης διαφορετικής αντιμετώπισης του υπό έρευνα ζητήματος βάσει του φύλου. Επιπλέον, προτιμήθηκε οι μαθητές να είναι δύο μαθησιακών επιπέδων, βάσει του μέσου όρου βαθμολογίας του ελέγχου επίδοσης για το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους για να διαπιστωθεί εάν πρόκειται για παράγοντα που καθορίζει την ύπαρξη αντίστασης. Η Γ' τάξη του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου επιλέχθηκε με γνώμονα τις Πανελλαδικές εξετάσεις, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ως παράγοντας αντίστασης εξαιτίας της ψυχολογικής κατάστασης των συμμετεχόντων.

2.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής μελέτης, σχηματίστηκε ένας οδηγός συνέντευξης ο οποίος περιελάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Πριν την έναρξη της διαδικασίας της συνέντευξης, οι ερωτήσεις ελέγχθηκαν ως προς τη γλώσσα, το λεξιλόγιο, το ύφος, την κατανόηση και τη σαφήνεια. Ο οδηγός συνέντευξης παρατίθεται παρακάτω:

1. Για ποιους λόγους δεν θεωρείς ένα μάθημα ενδιαφέρον;
2. Τι κάνεις μέσα στη τάξη αν δεν σε ενδιαφέρει το μάθημα που έχεις εκείνη την ώρα;
3. Για ποιους λόγους πηγαίνεις στο σχολείο;
4. Πώς αντιδράς στους κανόνες του σχολείου;
5. Όταν σε κάποιο διαγώνισμα, ή ακόμα και στον έλεγχο επίδοσης, παίρνεις χαμηλό βαθμό, πώς αντιδράς; Η οικογένειά σου;
6. Κοπάνες κάνεις; Για ποιο λόγο;
7. Στις κοπάνες, θεωρείς ότι σε επηρεάζουν οι φίλοι σου;
8. Για τις Πανελλήνιες πώς νιώθεις;
9. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς, δέχτηκες πίεση από τους γονείς σου ή τους καθηγητές σου για το διάβασμα; Με ποιο τρόπο; Πώς αντέδρασες;

Η θεματική ατζέντα που χρησιμοποιήθηκε στις συνεντεύξεις διαμορφώθηκε με κριτήριο τη διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας, όπως παρατίθενται παραπάνω, και αποτελείτο από τρεις κύριους άξονες. Πιο συγκεκριμένα, οι άξονες αυτοί ήταν:

- Αιτίες που οδηγούν στην αντίσταση

- Τρόποι και μορφές αντίστασης
- Παράγοντες που επηρεάζουν την αντίσταση.

Ο τρόπος ανάλυσης των συνεντεύξεων πραγματοποιείται σε συνάρτηση με τους κύριους άξονες – θεματικές, επιχειρώντας μια θεματική ανάλυση περιεχομένου για την ερμηνευτική προσέγγιση των αξόνων αυτών.

2.5 Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις διαφορετικούς χώρους, με κριτήριο την άνεση των συνεντευξιζόμενων, καθώς και τον περιορισμένο χρόνο τους, εξαιτίας των πανελλήνιων εξετάσεων. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα μεταξύ 24 Απριλίου και 10 Μαΐου 2016. Η μέση χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν μεταξύ 7 και 10 λεπτών.

3. Περιγραφή των συνεντεύξεων

Η πρώτη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στην οικία του συμμετέχοντος αργά το μεσημέρι, και συγκεκριμένα στο σαλόνι. Το κλίμα ήταν ευχάριστο και ο συνεντευξιαζόμενος ήταν πραγματικά χαρούμενος για τη συνέντευξη, καθώς, όπως είπε, δεν είχε λάβει μέρος σε συνέντευξη ή σε τέτοιου είδους διαδικασία ξανά στο παρελθόν. Η συνέντευξη διήρκησε περίπου 11 λεπτά και δεν προέκυψε κάποιο πρόβλημα.

Η δεύτερη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο χώρο εργασίας της μητέρας του συμμετέχοντος, καθώς πρόκειται για δικό της χώρο. Συναντηθήκαμε με τον συνεντευξιαζόμενο έξω από το κατάστημα της μητέρας του κατά τις μεσημεριανές ώρες, όπου το κατάστημα δεν λειτουργεί, χωρίς να είναι παρούσα η μητέρα του. Σε γενικές γραμμές το κλίμα ήταν καλό, με μόνη διαφορά ότι ο συμμετέχων είχε λίγο άγχος σε περίπτωση που έρθει κάποιος πελάτης και θεωρήσει ότι το κατάστημα ήταν σε λειτουργία, επειδή βρισκόμασταν εμείς εκεί. Η συνέντευξη διήρκησε περίπου 7 λεπτά.

Η τρίτη, η τέταρτη και η πέμπτη συνέντευξη πραγματοποιήθηκαν στο χώρο εργασίας της ερευνήτριας κατά της μεσημεριανές ώρες που δεν λειτουργεί η επιχείρηση. Η τοποθεσία αποδείχτηκε βολική, καθώς βρίσκεται στο κέντρο της πόλης των Ιωαννίνων, κοντά στα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης όπου οι συμμετέχοντες προετοιμάζονταν για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Οι συμμετέχοντες ήρθαν μαζί και οι τρεις, καθώς πρόκειται για παρέα. Επιπλέον, δεν υπήρχε κάποιο στοιχείο που να δηλώνει αμηχανία για το χώρο διεξαγωγής της συνέντευξης, καθώς αυτοί οι τρεις συμμετέχοντες είναι οικογενειακοί φίλοι της ερευνήτριας. Δεν προέκυψε κάποιο πρόβλημα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, καθώς και οι τρεις είχαν εξαιρετική διάθεση. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστά η μία από την άλλη, με χρονική απόσταση των 10 λεπτών μεταξύ τους ώστε να υπάρχει το περιθώριο χαλάρωσης μετά την κάθε συνέντευξη. Η τρίτη συνέντευξη διήρκησε 9 λεπτά, η τέταρτη περίπου 10 λεπτά και η πέμπτη περίπου 12 λεπτά.

Η έκτη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσω τηλεφώνου, καθώς δεν υπήρχε χρόνος που να βολεύει και τις δύο πλευρές για συνάντηση προσωπική. Ήταν η πιο σύντομη συνέντευξη, διάρκειας κοντά στα 6 λεπτά. Καθ' ότι δεν υπήρχε η προσωπική επαφή, ήταν δύσκολο για την ερευνήτρια να διακρίνει κάποια χαρακτηριστικά που θα μπορούσε να διακρίνει από κοντά και να καταλάβει τη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση του συνεντευξιζόμενου, όπως λόγου χάρη τη στάση του σώματος ή τις εκφράσεις του προσώπου κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων.

Η έβδομη και η όγδοη συνέντευξη πραγματοποιήθηκαν στην οικία της γιαγιάς ενός από τους συμμετέχοντες, καθώς επρόκειτο για τοποθεσία που βόλευε και τους δύο. Ξανά, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με χρονική απόσταση περίπου 10 λεπτών. Οι συμμετέχοντες είχαν καλή και πειρακτική διάθεση. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της όγδοης συνέντευξης, μπήκε κατά λάθος στο σαλόνι που διεξαγόταν η γιαγιά του συνεντευξιζόμενου, προκαλώντας μια μικρή διακοπή καθώς και τον εκνευρισμό του συμμετέχοντος. Αλλά, το κλίμα επανήλθε γρήγορα στην προηγούμενη κατάσταση. Η έβδομη συνέντευξη διήρκησε 8 λεπτά και η όγδοη περίπου 11 με τη διακοπή.

Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν σύμφωνοι με τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, οπότε η ερευνήτρια προχώρησε κανονικά τη διαδικασία.

4. Ανάλυση αποτελεσμάτων

4.1 Αιτίες που οδηγούν στην αντίσταση

Σε σχετική ερώτηση με τη διαδικασία του μαθήματος, οι μαθητές απάντησαν ότι το μάθημα είναι ανιαρό. Αυτό συμβαίνει, κατά τη γνώμη τους, και επειδή δεν θα τους χρησιμεύσουν οι γνώσεις που θα αποκομίσουν από αυτό το μάθημα, ή τουλάχιστον αυτές θα είναι λίγες, αλλά και επειδή δεν είναι μάθημα εξεταζόμενο στις Πανελλήνιες Εξετάσεις. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι στη τελευταία τάξη του Λυκείου δεν υπάρχει ενδιαφέρον και διάθεση μελέτης για άλλα μαθήματα, πέραν των πανελλαδικών εξεταζομένων.

Άγης: Ίσως το γεγονός ότι στις πανελλαδικές δεν περιλαμβάνεται, οπότε θα επικεντρωθούμε στα μαθήματα που έχουμε σκοπό να δώσουμε για να περάσουμε σε μια σχολή στο πανεπιστήμιο... ε βασικά γι' αυτό περισσότερο.. [...]**Εντάξει, ίσως να χρειαστεί και λίγο για γενικές γνώσεις το μάθημα αλλά... όχι δε θα του δώσουμε ενδιαφέρον, δε θα επικεντρωθούμε σε αυτό καθόλου.**

Βασίλης: Για μένα προσωπικά ο κύριος λόγος είναι ότι δε θα μου χρησιμεύσει πουθενά, ούτε σε επίπεδο γενικών γνώσεων ούτε στο επάγγελμα που θα ακολουθήσω. Οπότε δε θα με ενδιέφερε προσωπικά αυτό, δηλαδή να παρακολουθήσω το μάθημα.

Δήμος: Γιατί μπορεί να με ενδιαφέρουν άλλα μαθήματα, άλλης κατεύθυνσης για τις Πανελλήνιες και μόνο.

Δήμητρα: Μπορεί να μη προσφέρει κάποια γνώση που να είναι χρήσιμη στην υπόλοιπη ζωή.

Θανάσης: Κάποια μαθήματα μπορεί και να μη μου χρειαστούν καθόλου στην καθημερινότητα. Ή κάποια θεωρήματα από το συγκεκριμένο μάθημα.

Μάρα: Κάποια μαθήματα είναι ανούσια πιστεύω να τα κάνουμε, δηλαδή τα γενικής παιδείας. Τώρα στην Τρίτη λυκείου που μας έχουν βάλει ιστορία αρχαιοτήτων και τα λοιπά πιστεύω δε μας χρειάζεται.

Επιπλέον, στοιχείο που συντελεί στη μη ενδιαφέρουσα κατάσταση ή τη δυσάρεστη διδασκαλία του μαθήματος αποτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Οι μαθητές θεωρούν ότι ο καθηγητής που διδάσκει ένα μάθημα κατέχει σπουδαίο ρόλο στην ευχαρίστηση ή όχι των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζοντας την εικόνα των μαθητών για ένα συγκεκριμένο μάθημα.

Άγης: Ο καθηγητής παίζει αρκετά μεγάλο ρόλο στο γεγονός ότι πόσο ενδιαφέρον θα μας δείξει εμάς για να μας προσεγγίσει στο μάθημά του. Αλλιώς δε θα δείξουμε καθόλου ενδιαφέρον.

Δήμητρα: Μπορεί ο καθηγητής που διδάσκει το μάθημα να μην είναι αρκετά ικανός και να μην κινεί το ενδιαφέρον του μαθητή.

Άννα: Εε, κυρίως λόγω καθηγητή πιστεύω εγώ προσωπικά. Γιατί υπήρχαν στα σχολικά μου χρόνια κατά καιρούς μαθήματα που δεν είναι της κατεύθυνσής μου και τα αγάπησα εξαιτίας ενός καθηγητή, και μετά επειδή ξανάλλαξε καθηγητής άρχισα ξανά τα... να απομακρύνομαι πάλι από αυτούς τους κλάδους, και πιστεύω ότι παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο ένας καθηγητής και πώς μεταδίδει το μάθημα ακόμα και αν είναι τελείως άσχετο με αυτό που θες να κάνεις ή με αυτό που ακολουθείς.

Γιάννης: Κυρίως για τον καθηγητή, δηλαδή ως προς τον τρόπο που παραδίδει το μάθημά του. Δηλαδή, μερικές στιγμές καταντάει τελείως βαρετό κι κατά συνέπεια έχω μια τάση για ύπνο.

Μάρα: Είναι κυρίως θέμα καθηγητή γιατί δε θα τραβήξει το παιδί ώστε να παρακολουθήσει το μάθημα. Θα του συμπεριφέρεται άσχημα, όπως γίνεται συνήθως, και έτσι θα κάνει το παιδί να συμπεριφέρεται με ένα περίεργο τρόπο και να μην το παρακολουθεί καθόλου το μάθημα.

Όσον αφορά στους κανόνες του σχολείου, υπάρχει ένας διχασμός μεταξύ των απόψεων. Θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχουν και να τηρούνται οι κανόνες από όλους όσοι απαρτίζουν τον εκπαιδευτικό θεσμό, αλλά πιστεύουν σε μια πιο ελαστική εφαρμογή τους. Πολλές φορές, μάλιστα, μπορεί να τηρούνται οι κανόνες από τους μαθητές αλλά να παραβιάζονται από τους ίδιους τους καθηγητές. Ωστόσο, υπάρχει μια διχογνωμία σε σχέση με το άδικο ή δίκαιο του κανόνα. Επομένως, η θεώρηση ενός κανόνα για το αν είναι δίκαιος ή άδικος συντελείται από τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών, καθιστώντας την υποκειμενική.

Γιάννης: Βασικά δεν τηρείται κανένας. Δεν τους νοιάζει καν και επίσης πρέπει σιγά – σιγά οι περισσότεροι από αυτούς να τηρούνται, και σε μερικούς από αυτούς εγώ είμαι και κατά κιάλας. Όπως με τις απουσίες. Ναι μεν να υπάρχουν αλλά να εφαρμόζονται σωστά, δηλαδή να μην τις εκμεταλλεύονται οι καθηγητές προς όφελός τους γιατί υπάρχουν και παιδιά που μπορεί να μην τους χωνεύει ο καθηγητής και απλά προσπαθούν να τουςβάλουν απουσία. Όπως έγινε για παράδειγμα με έναν φίλο μου φέτος. Επειδή είχε απλά είχε ένα πρόβλημα, άργησε κάνα πεντάλεπτο να έρθει και ήθελε να μπει στο μάθημα και του βαλε απουσία. [...] Άδικο δεν πιστεύω, όχι. Απλά αυτό που θεωρώ άδικο σχετικά με τους κανόνες είναι ότι δεν τηρούνται σωστά., από τους ίδιους τους καθηγητές και το σχολείο. Όπως παράδειγμα στο σχολείο μου δε λειτουργεί τίποτα σωστά, δηλαδή ο καθένας προσπαθεί να κάνει μάθημα και απλά να πάρει λεφτά. Δεν τους νοιάζει καν. Και επίσης ένα άλλο περιστατικό που γίνεται σχεδόν συχνά είναι ότι ένας καθηγητής μου πηγαίνει στο πεζούλι που κάθονται τα παιδιά και ζητάει τσιγάρα.

Δήμητρα: Προσπαθώ να τους ακολουθώ εάν είναι λογικοί.

Δήμος: τους κανόνες τους τηρώ όλους. Δε νομίζω κάποιον άδικο, είναι όλοι μια χαρά.

Άννα: Εγώ προσωπικά, πιστεύω πρέπει να υπάρχουνε κανόνες και πρέπει να τους ακολουθούμε γιατί έτσι είναι όλη η φύση. Εε δεν με πειράζουνε

προσωπικά, δηλαδή δεν νομίζω ότι έχουμε θέμα με τους κανόνες του σχολείου. [...] Εε με τους κλασικούς κανόνες που υπάρχουν γενικά σε όλο το σχολείο συμφωνώ, απλά πιστεύω ότι σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είναι αντικειμενικοί και είναι θέμα διεύθυνσης, δηλαδή και καθηγητών το πώς θα το διαχειριστούν. Δηλαδή μπορεί ένας καθηγητής π.χ. να πιάσει έναν μαθητή να καπνίζει και να του δώσει τελοσπάντων αποβολή και ένας άλλος να μην κάνει τίποτα. Θεωρώ ότι δεν είναι και πολύ αντικειμενικό αυτό. Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει ισχυρός σύλλογος για να κρίνουν όλοι μαζί, όχι να κρίνει ένας. Γιατί τις περισσότερες φορές κρίνει ένας.

Βασίλης: Προσπαθώ πάντα να είμαι «νόμιμος» εντός εισαγωγικών στο σχολείο, όχι να σπάω κανόνες. Φυσικά πάντα τους επεξεργάζομαι με τη δική μου λογική, ποιοι είναι σωστοί, ποιοι δε θα έπρεπε να είναι, ποιοι θα έπρεπε να είναι πιο ελαστικοί, ποιοι πιο αυστηροί και με βάση αυτά τα κριτήρια ακολουθώ τους περισσότερους κανόνες του σχολείου. Ακολουθώ τους περισσότερους κανόνες του σχολείου σε αντίθεση φυσικά με κάποιους άλλους συμμαθητές μου. Υπάρχουν και κανόνες που δε συμφωνώ, όχι πάρα πολλοί αλλά υπάρχουν κάποιοι. Διαφωνώ καταρχάς με το σύστημα λίγο των απουσιών όταν... Εντάξει θα έπρεπε φυσικά να υπάρχει μία τυπικότητα στην ώρα προσέλευσης των μαθητών στην τάξη αλλά δε θα έπρεπε να είναι τόσο αυστηρό ώστε να μπαίνουν απουσίες ακόμα και να αργήσει κάποιος δύο ή τρία λεπτά επειδή ίσως κάτι του 'τυχε στο διάλειμμα. Γιατί υπάρχουν και περιπτώσεις συγκεκριμένων βέβαια καθηγητών που το τραβάνε τόσο στα όρια το πράγμα. Είναι κάποιος ας πούμε από τους κανόνες που δε συμφωνώ εγώ.

Άγης : Εε δίκαιοι ακούγονται όλοι, δεν είναι κάποιο... πιο άδικος.. όχι, όχι.. Όλοι είναι μια χαρά πιστεύω.

Θανάσης: Πιστεύω ότι είναι..σε κάποιο σημείο... Πρέπει να υπάρχουν και οι τιμωρίες ως ένα πλαίσιο ώστε να τα βλέπουν οι μαθητές που δεν έχουν μια συγκεκριμένη παραβατικότητα, για να μη διαπράξουν και αυτοί στο μέλλον, να το αποφύγουνε. Χρειάζονται οι κανόνες γενικότερα, είναι σε λογικά πλαίσια.

Μάρα: Είναι σημαντικοί και πρέπει να υπάρχουν οι κανόνες στο σχολείο γιατί διαμορφώνεται το επίπεδο ενός παιδιού ακόμη και αν έχει προβλήματα μες στην οικογένεια.

4.2 Τρόποι και μορφές αντίστασης στο χώρο του σχολείου

Ένα είδος αντίστασης στη σχολική τάξη είναι οι ασχολίες των μαθητών την ώρα που διδάσκονται ένα μάθημα που δεν τους ενδιαφέρει. Αν και υπάρχουν περιπτώσεις που φαινομενικά δεν υπάρχει αντίσταση, ωστόσο εκεί συντελείται η παθητική αντίσταση, εξυπηρετώντας προσωπικά συμφέροντα, όπως το να δώσουν καλή εικόνα στον καθηγητή και τους συμμαθητές. Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές χαζεύουν, δεν παρακολουθούν, ασχολούνται με το κινητό τους, ζωγραφίζουν, μιλούν με τον διπλανό τους ή ακόμα διαβάζουν κάποιο άλλο μάθημα, που συνήθως είναι πανελλαδικώς εξεταζόμενο. Συμπεραίνουμε ότι οι μορφές αντίστασης των μαθητών είναι διακριτικές. Δεν παρακολουθούν το μάθημα αλλά φροντίζουν να μην ενοχλήσουν τον εκπαιδευτικό ή κάποιον συμμαθητή που θέλει να παρακολουθήσει.

Άγης : Θα ασχοληθώ με κάποιο άλλο μάθημα που έχω για τις πανελλαδικές πολύ πιθανώς, ή θα... μπορεί να παίξω και με το κινητό, εντάξει! (γέλια)

Άννα: Είτε δεν κάνω φασαρία και απλά κάθομαι και σκέφτομαι κάτι άλλο και τα λοιπά, ή... δε κάνω φασαρία γενικά εγώ προσωπικά. Ή μπορεί να σημειώσω κάτι, να ζωγραφίσω κάτι... πάντως γενικά δεν ενοχλώ. [...] Τώρα με τις πανελλήνιες εξαρτάται από τον καθηγητή αν θα διαβάσω μάθημα κατεύθυνσης γιατί μερικοί πραγματικά μας αφήνουνε και μας το έχουνε ξεκαθαρίσει ότι μπορούμε να διαβάζουμε. Τώρα μερικοί άλλοι που μας έχουνε ξεκαθαρίσει το αντίθετο, δε διαβάζω, δεν το ρισκάρω να διαβάσω.

Γιάννης: Μπορεί να χαζεύω ή να διαβάζω κυρίως τα μαθήματα της κατεύθυνσης.

Δήμος: Κυρίως μπορεί να κάνω κάποιο άλλο μάθημα που με ενδιαφέρει ή να μιλάω με τον διπλανό μου.

Βασίλης: Παρόλο που δε με ενδιαφέρει, συμμετέχω, προσέχω, προσπαθώ να είμαι όσο το δυνατόν ενεργός, και για να δώσω μια καλή εικόνα στους

συμμαθητές μου και τους καθηγητές αλλά και για να έχω ένα αξιοπρεπή βαθμό στο τέλος.

Δήμητρα: Μπορεί και να ζωγραφίσω, μπορεί, ειδικά και στις πανελλήνιες όπως τώρα που είναι δύσκολη χρονιά να διαβάζω άλλο μάθημα, να μιλάω με το συμμαθητή μου.

Δήμος: Κάνω ησυχία, δεν ενοχλώ τον καθηγητή, ο οποίος θέλει να μεταφέρει τις γνώσεις του στους μαθητές, μπορεί να ασχοληθώ με κάποιο άλλο που με ενδιαφέρει και δε θα τους ενοχλήσω.

Μάρα: Ταυτόχρονα παρακολουθώ αλλά ζωγραφίζω.

Ακόμη ένας τρόπος αντίστασης των μαθητών στο σχολικό χώρο αποτελεί το σκασιαρχείο ή η λεγόμενη «κοπάννα». Οι μαθητές, πολλές φορές, όταν δεν τους ενδιαφέρει το μάθημα που πρέπει να παρακολουθήσουν, επιλέγουν την απουσία εν ώρα μαθήματος με σκοπό να κάνουν μια βόλτα ή στην περίπτωση της Γ' Λυκείου, να επιστρέψουν στο σπίτι τους και να διαβάσουν για τις πανελλήνιες, καθώς θεωρούν τη συμμετοχή στο σχολικό μάθημα χάσιμο χρόνου. Οι αιτίες της «κοπάννας» ποικίλλουν, με κυριότερες τον εκπαιδευτικό που διδάσκει ένα συγκεκριμένο μάθημα, τους φίλους και συνομηλίκους. Βέβαια, συχνό φαινόμενο στη Γ' Λυκείου αποτελεί οι μαθητές να μην απουσιάζουν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με σκοπό να κάνουν επανειλημμένες απουσίες περίπου δύο μήνες πριν τις πανελλήνιες εξετάσεις όπου ο ρυθμός επιταχύνεται. Επομένως, το φαινόμενο της «κοπάννας» στη Γ' Λυκείου αποσκοπεί λιγότερο στη διασκέδαση και την χαλάρωση και περισσότερο στην καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για τις επερχόμενες εξετάσεις εισαγωγής στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Γιάννης: Κάνω κοπάνες κυρίως και για το μάθημα όπως το παραδίδει ο καθηγητής αλλά επίσης και επειδή εγώ βαριέμαι. Και ένας άλλος παράγοντας είναι και επειδή μερικοί καθηγητές δε σέβονται καθόλου και τους ίδιους τους μαθητές. Δηλαδή μπορεί να τους βρίζει, να τους κάνει τα πάντα για να μη γίνεται ευχάριστο το μάθημα. [...] Τώρα τελευταίο μήνα λείπω αρκετά συχνά για

να κάθομαι να διαβάζω λίγο για τις πανελλήνιες. Με βοηθάει γιατί έχω περισσότερο χρόνο για διάβασμα και επίσης τα καταλαβαίνω καλύτερα. Είναι το πιο ουσιαστικό στην ουσία τώρα το διάβασμά μου, γιατί αυτή τη χρονική περίοδο δε βοηθάει το σχολείο γιατί στην ουσία δεν κάνουμε τίποτα.

Δήμος: Κάνω κοπάνες, όχι πολλές αλλά κάτι γίνεται πού και πού, κυρίως μπορεί να βαριέμαι εκείνη την μέρα να πάω στο μάθημα ή να γράφουμε κάποιο πρόχειρο που δεν έχω ετοιμαστεί. [...] Οι φίλοι σίγουρα σε επηρεάζουν και είναι ο κύριος λόγος που θα μπορούσε κάποιος να κάνεις κοπάνα (γέλια).

Άννα: Εγώ πάντα είχα λίγες απουσίες. Ποτέ δεν ήμουνα του τύπου κινδύνευα από απουσίες και τα λοιπά. Οπότε όταν έφτανε η άνοιξη και έβλεπα ότι έχω χρόνο να κάνω πάρα πολλές απουσίες και είχαμε βγάλει και την ύλη, ξέρω γω πχ στη Δευτέρα λυκείου που εντάξει δεν είναι τόσο σημαντικό αλλά η ύλη είχε τελειώσει, θεωρούσα ότι μπορούσα να ξεκουραστώ κάποιες μέρες.[...] Γενικά δεν είμαι άνθρωπος που επηρεάζεται πολύ εύκολα από τους άλλους, αλλά εντάξει, προφανώς όταν είσαι με κάποιον φίλο σου και κάνεις κοπάνα, είναι πιο εύκολο να κάνεις από όταν δε θέλει ο φίλος σου, αλλά και πάλι πιστεύω στο τέλος είναι περιττή η απόφαση, γιατί αν στο τέλος δεν είχα απουσίες δε θα έκανα (κοπάνα) σίγουρα.

Βασίλης: Νομίζω όλοι καταλαβαίνουμε ότι στη Τρίτη λυκείου πρέπει κάποιος να πάρει απουσίες δήθεν άρρωστος για να κάτσει σπίτι να χαλαρώσει, να ξεκουραστεί λίγο να διαβάσει γιατί το κλίμα των πανελληνίων είναι ιδιαίτερα αγχωτικό και πιεστικό. Τώρα για παλαιότερες χρονιές, πέρυσι ας πούμε, έκανα λίγες κοπάνες αλλά όχι τόσες ώστε να θεωρηθούν, ας πούμε ότι το κάνω επίτηδες για να αποφύγω το σχολείο και τα λοιπά. [...] Πιστεύω έπαιζαν και οι φίλοι όντως κάποιο ρόλο σε αυτές τις κοπάνες, εντάξει ούτε ο όρος μου αρέσει τόσο πολύ, ωστόσο ναι με επηρέαζαν και οι φίλοι μου και γενικότερα οι κοινωνικοί μου κύκλοι ώστε να πάμε για έναν καφέ ας πούμε. Ποιος νοιάζεται τώρα για το σχολείο, είναι άνοιξη, πάμε να ξεκουραστούμε, να δούμε λίγο ήλιο και τέτοια.

Άγης: Εε φέτος κάναμε περισσότερο κοπάνες για να 'χουμε να διαβάζουμε για τις πανελλαδικές, αλλά εντάξει.. Κάναμε και καμιά κοπάνα έτσι για κάνα καφέ.. Και οι φίλοι ήταν το κύριο μέρος που μας επηρέαζαν για να πάω να κάνω κοπάνα. Ξέρεις, «έλα μωρέ σιγά τι είναι μια απουσία; Πάμε για καφέ!» Και δεν μας άρεσε ο καθηγητής και φεύγαμε στο μάθημά του. Δεν είναι ότι, ξέρω γω, φεύγαμε τελευταία ώρα..εε..για να γυρίσουμε νωρίτερα σπίτι. Ε, ναι, φεύγαμε σε έναν καθηγητή που δεν μας αρέσει και μπορεί να μη γυρίσουμε και καθόλου, μπορεί να γυρίσουμε την τελευταία ώρα αν έχουμε γυμναστική, εε τίποτα τέτοιο. Θεωρούμε ότι είναι χαμένος χρόνος περισσότερο..

Θανάσης: Τώρα στην τρίτη λυκείου που είμαστε, έκανα κοπάνες τον τελευταίο μήνα που καθόμασταν έτσι στο σπίτι για να έχω περισσότερο χρόνο για επαναλήψεις. Άλλες μέρες δεν κάνω καθόλου, δεν υπάρχει λόγος κιόλας να κάνεις κοπάνα. Είμαι και σε μια ηλικία που μπορώ να κρίνω και μόνος μου αν θα κάνω κοπάνα ή όχι.

Μάρα: Δεν κάνω αλλά αν έμενα μέσα στην πόλη θα έκανα (γέλια). Εκεί που μένω δεν έχει κάπου να πας, οπότε αναγκαστικά και μη θα κάτσεις στο σχολείο.

4.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την αντίσταση στο χώρο του σχολείου

Οι μαθητές ασυνείδητα οδηγούνται σε μορφές αντίστασης ακόμα και από τους λόγους για τους οποίους, κατά τη γνώμη τους εξακολουθούν να πηγαίνουν στο σχολείο. Εδώ εντοπίζεται μια μικρή αντίφαση στα λεγόμενά τους. Αν και υποστηρίζουν πως ένας από τους λόγους είναι μετάδοση γνώσεων ως γενικές γνώσεις, εντούτοις αναφέρονται στο σχολείο, επικαλούμενοι τη χρηστική του λειτουργία όσον αφορά την απόκτηση του Απολυτηρίου Λυκείου και την πρόσβαση στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βέβαια, συντρέχουν και άλλοι λόγοι παρακολούθησης, όπως η απόκτηση φίλων, αγνοώντας όμως τις παιδαγωγικές αξίες του σχολείου. Συμπερασματικά, το Απολυτήριο Λυκείου και οι γενικές γνώσεις καθίστανται παράγοντες που συντελούν στην παραμονή τους στο σχολείο.

Δήμος: *Συνεχίζω στο σχολείο για να μπορέσω να μάθω κάποια πράγματα που θα με βοηθήσουν στο πανεπιστήμιο.*

Άννα: *Στην τρίτη λυκείου η αλήθεια είναι ότι δεν έχει και πολύ μεγάλη ουσία το να βρισκόμαστε εφτά ώρες στο σχολείο. Τα μαθήματα κατεύθυνσης μπορούμε και να πάρουμε κάτι από τον καθηγητή όσο λίγες και να είναι οι ώρες και να μας φτάνει η ύλη, δηλαδή κάτι... από τον καθένα μπορείς να εισπράξεις κάτι. Τώρα στα γενικής η αλήθεια είναι ότι είναι λίγο ανούσιο και ότι δεν υπάρχει λόγος να πηγαίνουμε κάποιοι ουσιαστικός εκτός από τις απουσίες.*

Βασίλης: *Για να μάθω, για να κοινωνικοποιηθώ, να κάνω φίλους, να διευρύνω τους πνευματικούς μου ορίζοντες, να περάσω κάπως δημιουργικά, γιατί όντως το σχολείο είναι μια δημιουργική απασχόληση για το χρόνο μου... αυτά. Και για να γνωρίσω νέους ανθρώπους.*

Άγης: *Πηγαίνω για να πάρω ένα απολυτήριο, κυρίως, και τώρα για τις πανελλαδικές για να μπούμε σε ένα πανεπιστήμιο.*

Δήμητρα: Γιατί υποτίθεται (γέλια) χρειαζόμαστε μια καλή παιδεία. Από τη μια θα ήθελα να μάθω περισσότερα πράγματα και γιατί νομίζω το σχολείο βοηθάει και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού καθώς συναναστρέφεται με άλλους και μαθαίνει πράγματα που θα του είναι χρήσιμα στο μέλλον.

Θανάσης: Για να πάρω το απολυτήριο, να μάθω καινούρια πράγματα τα οποία σίγουρα θα με βοηθήσουν στη ζωή μου, και από εκεί και πέρα ακολουθεί το πανεπιστήμιο και βλέπουμε.

Μάρα: Για να σπουδάσω, να μπω σε κάποιο σχολή ώστε να έχω περισσότερη γνώση σε κάποια πράγματα, όχι σε κάτι που έχει μέσα στο σχολείο

Το άγχος, καθώς επίσης και ο ελάχιστος βαθμός πίεσης που ασκήθηκε κατά τη διάρκεια της χρονιάς από την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς ή ακόμα και από τους ίδιους τους μαθητές και τους φίλους τους μπορεί να αποτελέσει παράγοντα που να οδηγήσει σε κάποια αντίσταση. Επιπλέον, αν και η αντίδραση των γονέων δεν ήταν ισχυρή σε κάποιο ενδεχόμενο κακό βαθμό, ωστόσο πολλές φορές η ευθύνη, κατά την άποψή τους, βαραίνει τους ίδιους τους καθηγητές και τους μαθητές. Αρκετοί μαθητές θεωρούν ότι σημαντικός είναι και ο παράγοντας της τύχης σε έναν ενδεχόμενο χαμηλό βαθμό. Ενδιαφέρον προκαλεί η άποψη των μαθητών για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Θεωρούν στην πλειοψηφία τους ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι από τα θεμέλιά του προσανατολισμένο στις πανελλήνιες εξετάσεις, χωρίς να έχει να προσφέρει κάτι παραπάνω, εκτός από τη διέξοδο στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συμπεραίνουμε ότι η αντίδραση της οικογένειας και των εκπαιδευτικών ποικίλλει, χωρίς να είναι απαραίτητα παράγοντας που να οδηγεί στην αντίσταση. Επίσης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατά τους μαθητές, έχει αυτοσκοπό τις πανελλήνιες εξετάσεις, με αποτέλεσμα να «παραμελεί» άλλες λειτουργίες.

Βασίλης: Προσπαθώ να το εξετάσω και να δω αν είναι δικό μου το λάθος ή λάθος του καθηγητή που διόρθωσε το γραπτό μου ή έβαλε το βαθμό. Με εξαίρεση ίσως ενός καθηγητή, τις περισσότερες φορές είναι δικά μου λάθη οπότε τα αποδέχομαι και προσπαθώ μέσα από αυτά να μάθω, να γίνω καλύτερος, να διευρύνω τις γνώσεις μου και τα λοιπά. Οι γονείς μου κατανοούν και αυτοί ότι ίσως δεν ήτανε καλή η μέρα γιατί είναι και ο παράγοντας τύχη που παίζει σημαντικό ρόλο στις εξετάσεις.. Είναι γενικά πολύ ανοιχτόμυαλοι άνθρωποι που δε θα με έβαζαν τιμωρία ή τίποτα τέτοιο επειδή πήρα λίγο χαμηλότερο βαθμό σε κάποιο τεστ. [...] Νιώθω ευχαριστημένος, γιατί θα τελειώσει επιτέλους αυτή η χρονιά, όχι ότι ήταν ιδιαίτερα τραγική, δηλαδή την περίμενα πολύ πιο δύσκολη απ' ότι άκουγα από άλλα παιδιά, ωστόσο παίζει ρόλο και το ότι έχουμε δυο μαθήματα λιγότερα. Σίγουρα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο αυτό αλλά νιώθω και μια ανακούφιση και μια ευχαρίστηση που βλέπω τους κόπους μου όλη τη χρονιά να αποδίδουν γιατί νιώθω ότι τα ξέρω τώρα και ότι είμαι έτοιμος να πάω να δώσω πανελλήνιες. Ένα άγχος σίγουρα το έχουμε όλοι, άλλος το εκδηλώνει περισσότερο, άλλος το παραδέχεται περισσότερο από άλλους. Θα το παραδεχτώ ότι και εγώ έχω κάποιο άγχος αλλά είναι στη φύση μου νομίζω, μου το έχουν πει και πολλοί άλλωστε, να είμαι ήρεμος γενικά.

Γιάννης: Δεν αντιδράω και πολύ γιατί στην ουσία μπορεί να έκανα εγώ κάποιο λάθος που να το 'ξερα αλλά λόγω του άγχους ή μπορεί απλά και ο ίδιος ο καθηγητής να μη με χωνεύει. Επίσης πέρυσι, στις εξετάσεις, επειδή μερικά παιδιά δεν ήταν θετική και ήταν θεωρητική, ειδικότερα σε ένα μάθημα στο τέλος που ήταν η φιλοσοφία, που πέρυσι έγινε γενικής, έβαλε σε μερικά παιδιά 3 λόγω της κατεύθυνσης. [...] Οι γονείς μου αντιδρούν γιατί ξέρουν ότι κάθομαι και διαβάζω και δεν προσπαθούν να με πιέσουν και να με αγχώσουν. Ούτε οι καθηγητές μου στο σχολείο γιατί και οι ίδιοι ξέρουν ότι προσπαθώ και μπορώ. Απλά με ρωτάνε που έκανα λάθος και μου λένε να προσπαθήσω να το βελτιώσω, να δω πού είναι το πρόβλημα. Αλλά εγώ από ότι βλέπω δεν έχω πολύ πρόβλημα, με καταλαμβάνει το άγχος μερικές φορές και για αυτό θολώνει το μυαλό μου και δε μπορώ να σκεφτώ καθαρά..Ο καθηγητής μου στο φροντιστήριο προσπαθεί να με πιέσει να διαβάσω περισσότερο γιατί ξέρει ότι

μπορώ να αποδώσω καλύτερα αλλά και γιατί θέλει να έχει κόσμο και του χρόνου, να γράψω καλά να κάνει διαφήμιση. Που αυτό γίνεται από κάθε φροντιστή.

Άγης: Ντάξει, δε θα αντιδράσω ιδιαίτερα σε χαμηλό βαθμό.. αλλά πιστεύω θα ρωτούσα τον καθηγητή για ποιο λόγο μου έβαλε αυτό τον βαθμό και θα του έλεγα και τη γνώμη μου τι πραγματικά πίστευα ότι άξιζα στο μάθημά του. Δε θα το έκανα ιδιαίτερο θέμα.. σαν απορία περισσότερο. Τώρα, η οικογένειά μου, ε θα αντιδρούσε, ντάξει λίγο.. θα αντιδράσει σίγουρα.. οι γονείς μου θα πάνε να πιάσουνε τον καθηγητή για ποιο λόγο, αν έχω κάποιο κενό, αν έχει (ο καθηγητής) κάποιο θέμα με μένα, αν είναι η συμπεριφορά μου εντάξει, αν είναι κάτι, αν υπάρχει κάποιο θέμα με τον καθηγητή.. το σιδηροτόμο. Με ρωτάν συνέχεια αν διαβάζω, αν είμαι εντάξει μες στην τάξη και όλα.. Δέχτηκα αρκετή πίεση και από τους γονείς μου πιστεύω.. μου έλεγαν αρκετά συχνά να διαβάζω να μπω σε μια σχολή τώρα. Οι καθηγητές, ναι, και αυτοί, προσπάθησαν και αυτοί να με πιέσουν και να με βοηθήσουν και στο φροντιστήριο, και βοήθησαν αρκετά στο να κάτσω να συγκεντρωθώ .. Ναι, ναι, αρκετή πίεση δέχτηκα φέτος που προσπαθούσα να μη τη δείξω προς τα έξω, εε νευρικότητα, κάτι, αλλά την ένιωθα αυτή τη νευρικότητα. Σκέφτηκα να τα παρατήσω αλλά δεν έχω εγκαταλείψει ποτέ σε κάτι που έχω βάλει στόχο και δε θέλω να εγκαταλείψω, ειδικά σε ένα τέτοιο συμβάν, να το πω έτσι, που θέλω να μπω σε μια σχολή. Γιατί τώρα εντάξει, να πάνε τόσα... τόσοσ καιρός, τόσα χρόνια σχολείο άσκοπα, δεν πιστεύω ότι είναι και το καλύτερο. Ναι. Στην τάξη μας λένε πιο γενικές γνώσεις και εκεί που θα μας αρέσει, εκεί θα προσανατολιστούμε και εμείς, και όσο πηγαίνουν τα χρόνια, επικεντρωνόμαστε μόνο εκεί που θέλουμε εμείς, για τη σχολή που θέλουμε, στην κατεύθυνση τελοσπάντων.

Δήμητρα: Εγώ προσπαθώ να κρίνω τον εαυτό μου με αυτογνωσία, σε περίπτωση που ξέρω ότι για τον τάδε λόγο μπορεί να μην ήμουν καλή σε αυτό το μάθημα, μπορεί κάποιος άλλος λόγος να με έκανε να μην τα πάω καλά. Τελοσπάντων, νομίζω το αντιμετωπίζω ήρεμα και προσπαθώ να γίνω καλύτερη. Και η οικογένειά μου και αυτή δεν το αντιμετωπίζει άσχημα, μου συμπαραστέκεται. [...]Μια μικρή πίεση τη δέχτηκα. Η οικογένεια δε με πίεσε

τόσο πολύ, υπήρχαν βέβαια κάποιες περιπτώσεις που είπαν κάποια πράγματα, τα οποία με έκαναν να σκεφτώ. Οι καθηγητές ήταν λίγο πιο πειστικοί. Κατά τα άλλα δε νιώθω ότι πείστηκα τόσο πολύ όσο πιέζονται κάποια άλλα παιδιά.

Δήμος: Πρώτα απ' όλα θα σκεφτώ γιατί μπορεί ο καθηγητής να μου 'βαλε αυτό τον βαθμό, τι έκανα εγώ για να μου βάλει αυτό το βαθμό και μετά μήπως έχω κάνει εγώ κάτι στον καθηγητή που δεν του αρέσει και μου κατέβασε τον βαθμό, μήπως μιλούσα συνέχεια μες στο μάθημα. Η οικογένειά μου θα μου πει γιατί, γιατί έχεις χαμηλό βαθμό, γιατί δε το διαβάζεις... αυτό.

Άννα: Δεν νομίζω ότι με έχουν αδικήσει ποτέ από την άποψη ότι.. επειδή είμαι εγώ να με έχουν αδικήσει, είτε προς το καλύτερο είτε προς το χειρότερο, ειδικά σε διαγώνισμα που είναι και γραπτό και μπορείς να το δεις και μπορεί να σου εξηγήσει ο καθηγητής. Τώρα σε έλεγχο, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί το ελληνικό σύστημα, μόνο προς τα πάνω είναι οι βαθμοί. Δηλαδή νομίζω δεν υπάρχει τέτοιο θέμα, και τα παιδιά που έχουν χαμηλούς βαθμούς θεωρώ ότι έπρεπε να έχουν παρακάτω, εκτός από κάποιες πολύ ακραίες περιπτώσεις που είναι πολύ κολλημένος ο καθηγητής και βάζει πολύ χαμηλούς βαθμούς, αλλά αυτός θα 'ναι ένας, άντε να 'ναι δύο. Και αυτό ή θα το κάνει σε όλους, να βάζει χαμηλούς βαθμούς σε όλους επειδή έτσι, χωρίς να έχει κάποια δικαιολογία. Πιστεύω όμως το 90 τοις εκατό των καθηγητών βάζουν πολύ περισσότερο από αυτό που αξίζουν οι μαθητές. Τώρα αυτό εντάξει, είναι και καλό και κακό γιατί μερικοί καθηγητές το προβάλλουν ως αντίδραση στο σύστημα. Μερικοί καθηγητές από το σχολείο μου, και θεωρώ ότι εντάξει θα υπάρχουνε τέτοιες αντιλήψεις, λένε ότι ε εντάξει τώρα έτσι όπως είναι το σύστημα, ούτως ή άλλως έχει φθαρεί πάρα πολύ, υπάρχουν ιδιωτικά τα οποία βάζουν τους βαθμούς με τα τσουβάλια, οπότε γιατί εμείς να ρίξουμε τα δικά μας τα παιδιά γιατί μπορεί να είναι ένα μάθημα που δεν τους ενδιαφέρει, οπότε θα κάνω κι εγώ την επανάστασή μου και θα βάλω 20 σε όλους. Το 'χω ακούσει ήδη από πάρα πολλούς.

Πορίσματα της έρευνας – Γενικά Συμπεράσματα

Το ζήτημα της αναπαραγωγής στο χώρο της εκπαίδευσης απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί πολλούς θεωρητικούς. Η έμφαση δίνεται στον τρόπο με τον οποίο η κυρίαρχη κουλτούρα των ανώτερων κοινωνικά τάξεων, και κατ' επέκταση η κουλτούρα του σχολείου, μπορεί να ορίζει την αναπαραγωγή ή μη της κοινωνικής ανισότητας, μη παρέχοντας σε μη προνομιούχους μαθητές δυνατότητες και ευκαιρίες για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη. Με αυτό τον τρόπο, η κοινωνική ανισότητα μετουσιώνεται σε εκπαιδευτική ανισότητα.

Το εγχείρημα της διαμόρφωσης απόψεων, στάσεων και αξιών προς τους μαθητές που δεν συνάδουν με τις προσωπικές βιωμένες εμπειρίες στο πλαίσιο του κοινωνικού και οικογενειακού υποβάθρου τους, τους οδηγεί στην απόρριψη των αξιών αυτών μέσω δράσεων που μπορούν να μετασχηματιστούν στο φάσμα της αντίστασης και της αντίδρασης. Οι στάσεις, αξίες και απόψεις της κυρίαρχης ιδεολογίας μεταδίδονται στους μαθητές όλων των μορφωτικών και κοινωνικών επιπέδων μέσω του επίσημου και κρυφού αναλυτικού προγράμματος, όπως αυτό διαμορφώνεται από την εξουσία. Η διαδικασία της αναπαραγωγής συνεπάγεται την ήδη υπάρχουσα αναπαραγωγή μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, οδηγώντας στο αξίωμα ότι ο ισχυρός οικονομικά μαθητής θα συνεχίσει να υπάρχει ως ισχυρός οικονομικά εργαζόμενος, με την ίδια αντιστοιχία να εφαρμόζεται και στα εργατικά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, δηλαδή, πιο απλά, ο γιος του εργάτη θα παραμείνει εργάτης.

Ο M. Apple, μέσα από τις έρευνές του, ανέδειξε εκείνους τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές προβάλλουν την αντίδρασή τους σε αυτό το φαύλο κύκλο της κοινωνικής και οικονομικής αναπαραγωγής. Αν και φαινομενικά οι μαθητές δέχονται τις επίσημες αρχές του αναλυτικού προγράμματος ως προς τις μεταδιδόμενες γνώσεις, εντούτοις απορρίπτουν τις αξίες που μεταδίδει το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, κάνοντας «κοπάνες», καπνίζοντας, αντιμιλώντας στον εκπαιδευτικό μη παρακολουθώντας το μάθημα.

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, που στόχευε στην ανάδειξη των μορφών αντίστασης, όπως αυτή πραγματοποιείται στα πλαίσια του ελληνικού

εκπαιδευτικού συστήματος, αυτή η αντίσταση δεν πραγματώθηκε με έντονο τρόπο, κατά τα πρότυπα του Apple, ωστόσο μέσω των τύπων της αντίστασης των συγκεκριμένων μαθητών μπορούν να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα που αφορούν τις απόψεις των μαθητών για το θεσμό του σχολείου λίγο πριν την αποφοίτησή τους.

Όπως αναφέρθηκε, η έρευνα μέσω της ποιοτικής ερευνητικής τεχνικής της ημι – δομημένης συνέντευξης, απευθύνθηκε σε τελειόφοιτους μαθητές λυκείου κατά το χρονικό διάστημα πριν την έναρξη των πανελλήνιων εξετάσεων, με σκοπό όχι μόνο την απόκτηση του απολυτηρίου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και την είσοδό τους σε κάποιο ανώτερο ή ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα της χώρας. Η τελευταία τάξη του Λυκείου, που κατ' επέκταση αποτελεί τον τελευταίο χρόνο της σχολικής ζωής, βρίσκει τους μαθητές προσηλωμένους στον στόχο τους, την είσοδό τους στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μορφές αντίστασης που επικρατούν καθορίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την προετοιμασία των μαθητών, ψυχολογική και μαθησιακή, από τις πανελλήνιες εξετάσεις. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι τα παρόμοια κοινωνικο – δημογραφικά και αξιολογικά επί της εκπαίδευσης χαρακτηριστικά των συνεντευξιζόμενων, δηλαδή το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας και ο μέσος όρος βαθμολογίας, επέφεραν και παρόμοια αποτελέσματα στην ανάλυση των συνεντεύξεων.

Συγκεκριμένα, το «σκασιαρχείο» που πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό, δεν στοχεύει μόνο στη ξεκούραση ή στην αποφυγή της ανίας που δημιουργεί η διδασκαλία, αλλά κυρίως στην ανάγκη των μαθητών να επιστρέψουν στο σπίτι τους με στόχο την προετοιμασία για τις επερχόμενες εξετάσεις, καθώς θεωρούν ότι το σχολείο δεν έχει να προσφέρει κάτι παραπάνω. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αγνοηθεί ο ρόλος του δημόσιου εκπαιδευτικού στη μη παρακολούθηση του μαθήματος από τους μαθητές. Οι συγκεκριμένοι μαθητές επέλεξαν να έχουν «ωριαίες απουσίες» σε μαθήματα κατά τη γνώμη τους μη ενδιαφέροντα, γεγονός που εξαρτάται από τον καθηγητή. Επικρατεί η άποψη ότι, ακόμα και αν δεν τους ενδιαφέρει ένα συγκεκριμένο μάθημα, είναι στη

διάθεση του εκπαιδευτικού να το κάνει ενδιαφέρον. Σημαντική είναι, επίσης, η στάση του καθηγητή απέναντι στους μαθητές, υπό την έννοια ότι αν ο καθηγητής είναι αρνητικός και δείχνει την αντιπάθειά του, άμεση συνέπεια είναι η αποφυγή του μαθήματός του με οποιονδήποτε τρόπο από τους μαθητές.

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα είναι η άποψη των μαθητών σχετικά με την αδιαφορία προς ένα μάθημα. Εκτός από τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη δημιουργία αυτής της γνώμης που αφορά ένα αδιάφορο μάθημα, άλλος παράγοντας είναι η μη χρησιμότητά του. Οι μαθητές θεωρούν ότι το μάθημα που δεν θα τους χρησιμεύσει βρίσκεται εκτός των ενδιαφερόντων τους και δεν έχει σχέση με τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα τα οποία και μόνο τους ενδιαφέρουν. Την ώρα που διδάσκεται ένα τέτοιο μάθημα, οι μαθητές χαζεύουν μέσα στη τάξη, παίζουν με το κινητό τους τηλέφωνο, μιλούν με τον διπλανό τους, ζωγραφίζουν ή απλά απουσιάζουν. Εντούτοις, εδώ δημιουργείται μια αντίφαση. Σε σχετική ερώτηση, όταν ζητήθηκε η γνώμη των μαθητών για τους λόγους που συνεχίζουν να πηγαίνουν στο σχολείο, εκτός από την πρόσβαση στη Τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι απαντήσεις αφορούσαν στην απόκτηση γενικών γνώσεων που προσφέρονται, στην απόκτηση φίλων, στην κοινωνικοποίηση, και γενικά στη διαμόρφωση μιας ευρύτερης παιδείας.

Όσον αφορά στην πίεση που δέχτηκαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της χρονιάς, αυτή ήταν μετριασμένη. Θα μπορούσε να αξιολογηθεί περισσότερο ως μια ώθηση για την επίτευξη των στόχων τους. Οι αντιδράσεις των μαθητών και των γονέων για κάποιον ενδεχόμενο χαμηλό βαθμό ποικίλλουν. Οι μαθητές πρώτα εσωτερικεύουν τον βαθμό θεωρώντας ότι ίσως έχουν κάνει οι ίδιοι λάθος, και αργότερα αρχίζουν να πιστεύουν ότι φταίει ο καθηγητής, καθώς θεωρούν ότι ίσως έχει κάποιο πρόβλημα μαζί τους ή τους αντιπαθεί. Οι γονείς υποστηρίζουν αυτή την άποψη. Επίσης, υπάρχει η άποψη ότι οι καθηγητές δεν είναι αντικειμενικοί στη βαθμολογία τους, βάζοντας υψηλότερους βαθμούς. Αυτό εκφράστηκε και ως τρόπος αντίστασης εναντίον του συστήματος από μεριάς καθηγητών, καθώς για παράδειγμα στα ιδιωτικά σχολεία δεν κρίνουν με βάση το πραγματικό μαθησιακό επίπεδο το μαθητών αλλά με τη καλή φήμη του εκάστοτε σχολείου.

Σχετικά με τους κανόνες του σχολείου, υπάρχει μια διχογνωμία μεταξύ των συμμετεχόντων της έρευνας. Συμφωνούν όλοι στο ότι πρέπει να υπάρχουν οι κανόνες για να διατηρείται η τάξη, αλλά κάποιοι θεωρούν ορισμένους κανόνες άδικους και άλλοι δίκαιους. Επίσης, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν κατάχρηση των κανόνων του σχολείου κατά πως τους βολεύει, όσον αφορά τις απουσίες ή και το κάπνισμα στο χώρο του σχολείου. Για παράδειγμα, η απουσία θεωρείται ως τιμωρία προς τους μαθητές.

Αυτό που αποτελεί ιδιαίτερη έκπληξη είναι η άποψη των μαθητών για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους διατείνονται πως όλος ο θεσμός της ελληνικής εκπαίδευσης είναι προσανατολισμένος προς τις πανελλήνιες εξετάσεις. Κατά την άποψή τους, το σχολείο από τη βάση του, που αποτελείται από το νηπιαγωγείο και το δημοτικό, μέχρι το τέλος του, στο Λύκειο, προετοιμάζει τους μαθητές για τις πανελλήνιες, γεγονός που εντείνεται από το γυμνάσιο και μετά. Κατά τους μαθητές το ίδιο το σύστημα δημιουργεί την εικόνα ότι αυτοσκοπός του σχολείου είναι οι πανελλήνιες εξετάσεις. Οι μαθητές, μέσω των ενεργειών τους, προσπαθούν να αντισταθούν στις πρακτικές του σχολείου και σε ό,τι προτίθεται να μεταδώσει, όμως εδώ έγκειται και η μεγαλύτερη αντίφαση. Ενώ οι μαθητές με τον τρόπο τους αντιστέκονται στις αξίες και τις γνώσεις του σχολείου, εντούτοις η ίδια η αντίστασή τους, τους οδηγεί στο να προσπαθήσουν να επιτύχουν την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο, δημιουργώντας έτσι ένα φαύλο κύκλο. Αν και γνωρίζουν ότι το σχολείο έχει ως αυτοσκοπό τις πανελλήνιες εξετάσεις και διαφωνούν με αυτό, στη Τρίτη Λυκείου απορρίπτουν τη γνώση και τις πρακτικές του σχολείου και βρίσκουν εναλλακτικές (π.χ. φροντιστήρια), ώστε να επιτύχουν σε αυτές τις εξετάσεις. Ακόμα και αυτές οι πρακτικές όμως συμβάλλουν στο να θεωρούνται οι πανελλήνιες αυτοσκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βέβαια, αυτά τα συμπεράσματα, αν και ενδιαφέροντα, αφορούν συγκεκριμένους μαθητές σε συγκεκριμένες συνθήκες, καθώς αυτή η έρευνα δεν στόχευε στην εξαγωγή ενός γενικού κανόνα που να έχει ευρεία εφαρμογή σε όλους τους μαθητές Λυκείου. Κρίνεται ως θετική μια μελλοντική προσπάθεια

για την εξαγωγή κάποιου γενικευμένου συμπεράσματος που θα καλύπτει ένα μεγαλύτερο βεληνεκές.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Althusser, L. (1983). *Θέσεις (1964-1975)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Althusser, L. (2005). *Contradiction and Overdetermination*. Στο L. Althusser, *For Marx* (σσ. 88-128 και 249-257). London-New York: Verso.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apple, M. (2008). *Επίσημη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Α.Ε.

Ballantine, J. (2015). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: μια συστηματική ανάλυση*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Blackledge, D. & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P. & Passeron, J. – Cl. (1996). *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και οι κουλτούρα*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Καρδαμίτσα.

Bourdieu, P. & Passeron, J. – Cl. (2014). *Η Αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια Θεωρία του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γούβιας, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γώγου, Λ. (2010). *Η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και οι προοπτικές της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητράκος, Δ. (1984). *Παιδεία και Κοινωνική Αναμόρφωση. Μία Γκραμσιανή Προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.

- Δερβίσης, Σ. (1998). *Οι Μαθητές μιας τάξης ως Κοινωνική Ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Freire, P. (1972). *Η Αγωγή του Καταπιεζομένου*. Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (1977). *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Gewirtz, S. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση: μια κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Giroux, H. (2010). *Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική*. Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, σσ . 63-120.
- Gramsci, A. (1972). *Οι διανοούμενοι*. Αθήνα: Στοχαστής.
- Gramsci, A. (1972). *Η Οργάνωση της Κουλτούρας*. Αθήνα: Στοχαστής.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καζάζη – Πατηνιώτη, Μ. (1993). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Καζεπίδης, Τ. (1991). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία: κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Καραφύλλης, Γρ. (⁴2007). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας. Γνωσιολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κελπανίδης, Μ. (2012). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες και πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Γ. (1996). *Κοινωνιολογική ανάλυση της αξιολόγησης της επίδοσης: οι εισαγωγικές εξετάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουμάκης, Γ.Χ. (2001). *Θεωρία και Φιλοσοφία της Παιδείας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Κρίβας, Σπ. (2007). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (2003). *Η Ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lombardi, A. (1986). *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Λάμνιος, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μηλιός, Γ. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (χ.χ.). *Το σχολείο και η σχολική τάξη: κοινωνιολογικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Morel, Bauer, Meleghy, Niedenzu, Preglau, Staubmann. (2014). *Κοινωνιολογική θεωρία: Επισκόπηση των βασικών εκπροσώπων της*. (Επιμ.: Ν. Ναγόπουλος). Αθήνα: Προπομπός.
- Μουζέλης, Ν. (1995). *Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην Κοινωνιολογία της Δράσης*. Στο: Ι. Λαμπίρη – Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος, (Επιμ.) *P. Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδάμιστα – Δελφίνι, σσ . 54-62.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2009). *Μικρό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Νικολάου, Σ. - Μ. (2009). *Θεωρητικά Ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Σ. - Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο: Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (1996). *Κοινωνικοποίηση: Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (1986). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πετμεζίδου, Μ. (2000) (επιμ.) *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία. Τόμος 1*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Πετμεζίδου, Μ. (1999) (επιμ.) *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία. Τόμος 2*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2010). *Από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας: όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Willis, P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης*. Αθήνα: Gutenberg.